

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 32 - número 69 - jan./mar. 2023



## Educação, Formação e Violência Escolar



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**EDUCAÇÃO,  
FORMAÇÃO E  
VIOLÊNCIA  
ESCOLAR**





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadores do n. 69:** Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México) e Rosely Giordano (UFPA)

**Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno – **Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 69, p. 1-321, jan./mar. 2023

ISSN 2358-0194 (eletrônico)



# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA ESCOLAR

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 13 APRESENTAÇÃO

*Guadalupe Acle Tomasini; Rosely Giordano; Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 27 ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL PRECONCEPTO

*Horacio Martin Ferber*

### 42 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE BULLYING E FORMAS DE ENFRENTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Jaciete Barbosa dos Santos; Lucimêre Rodrigues de Souza; Viviane Borges Dias*

### 59 ENTRE TANTAS VIOLÊNCIAS: POLÍTICAS, LUGARES E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA ESCOLA

*Luciana Haddad Ferreira; Andreza Barbosa; Gabriel Meneses Barros*

### 78 VIOLÊNCIA ESCOLAR DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-CRÍTICA

*Luciana Dadico*

### 90 DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA RESPECTO AL BULLYING Y LA DISCRIMINACIÓN

*Anayanzin Antonio Cañongo; Gabriela Ordaz Villegas; Guadalupe Acle Tomasini*

### 106 “REGRA TÁCITA”: RACISMO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR EM SALVADOR E NO RECÔNCAVO BAIANO

*Jalusa Silva de Arruda; Otto Vinicius Agra Figueiredo; Edmar Ferreira Santos*

### 125 ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NO COMBATE AO BULLYING E CYBERBULLYING

*Miriam Pinheiro Bitencurti Ruzgar; Carla Busato Zandavalli*

### 147 VIOLÊNCIA CONTRA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

*Lívia de Lima Miranda; Valdelúcia Alves da Costa*

### 167 INCLUSÃO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO RIO DE JANEIRO

*Vania Mefano; Marina Maldonado Marins Lopes; Sonia Cristina Soares Dias Vermelho*

### 187 MITOS SOBRE BULLYING: O QUE DIZ A CIÊNCIA?

*Grazielli Fernandes; Débora Dalbosco Dell’Aglío*

## ESTUDOS

### 203 PRÁTICAS INOVADORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O LUGAR DAS TECNOLOGIAS

*Arline Thomé da Silva; Daniela Tomio*

- 223 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL**  
*Luiz Martins Junior; Rosa Elizabete M.W. Martins; Julice Dias*
- 238 APRENDIZAGENS COLABORATIVAS MEDIADAS PELO DISPOSITIVO PARA ENSINO HÍBRIDO SSC**  
*Sheilla Silva da Conceição; Henrique Nou Schneider*
- 261 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA ONLINE: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**  
*Eniel do Espírito Santo; Ariston de Lima Cardoso; Adilson Gomes dos Santos*
- 277 LÍNGUA DE SINAIS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA**  
*Aline Dubal Machado; Francieli Motter Ludovico; Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos*

## **ENTREVISTA**

- 292 ENTREVISTA COM PEDRO DEMO: PERSPECTIVAS, CONTRADIÇÕES E CRÍTICA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO DISPOSITIVO EDUCACIONAL**  
*Marcello Ferreira; Marcos Rogério Martins Costa; Pedro Demo*
- 313 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**
- 316 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## EDUCATION, TRAINING AND SCHOOL VIOLENCE

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 13 PRESENTATION

*Guadalupe Acle Tomasini; Rosely Giordano; Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 27 SOME CONCEPTUAL DISCUSSIONS AND REFLECTIONS ON EDUCATION AND PREJUDICE

*Horacio Martin Ferber*

### 42 TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT BULLYING AND WAYS OF CONFRONTATION IN THE CONTEXT OF SCHOOLS FROM BAHIA

*Jaciete Barbosa dos Santos; Lucimêre Rodrigues de Souza; Viviane Borges Dias*

### 59 AMONG SO MANY VIOLENCES: POLICIES, PLACES AND THE CONSTRUCTION OF SCHOOL'S MEANING

*Luciana Haddad Ferreira; Andreza Barbosa; Gabriel Meneses Barros*

### 78 SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE: A CRITICAL THEORY APPROACH

*Luciana Dadico*

### 90 DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY SCHOOL IN RELATION TO BULLYING AND DISCRIMINATION

*Anayanzin Antonio Cañongo; Gabriela Ordaz Villegas; Guadalupe Acle Tomasini*

### 106 "UNspoken RULE": RELIGIOUS RACISM INSIDE SCHOOLS IN SALVADOR AND RECÔNCAVO BAIANO

*Jalusa Silva de Arruda; Otto Vinicius Agra Figueiredo; Edmar Ferreira Santos*

### 125 ANALYSIS OF RESEARCH ON CURRICULAR PRACTICES IN FIGHTING BULLYING AND CYBERBULLYING

*Miriam Pinheiro Bitencurti Ruzgar; Carla Busato Zandavalli*

### 147 VIOLENCE AGAINST STUDENTS WITH DISABILITIES IN A SITUATION OF INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL

*Lívia de Lima Miranda; Valdelúcia Alves da Costa*

### 167 INCLUSION AND SCHOOL VIOLENCE: CONTRIBUTIONS FROM AN EMPIRICAL STUDY IN RIO DE JANEIRO

*Vania Mefano; Marina Maldonado Marins Lopes; Sonia Cristina Soares Dias Vermelho*

### 187 MYTHS ABOUT BULLYING: WHAT DOES THE SCIENCE SAY?

*Grazielli Fernandes; Débora Dalbosco Dell'Aglio*

## ESTUDIES

### 203 INNOVATIVE PRACTICES OF CONTINUING TEACHING TRAINING AND THE PLACE OF TECHNOLOGIES

*Arline Thomé da Silva; Daniela Tomio*



**223 DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: GEOGRAPHY TEACHING AND CONCEPTUAL APPROPRIATION**

*Luiz Martins Junior; Rosa Elizabete M.W. Martins; Julice Dias*

**238 COLLABORATIVE LEARNING MEDIATED BY THE SSC HYBRID LEARNING DEVICE**

*Sheilla Silva da Conceição; Henrique Nou Schneider*

**261 LEARNING ASSESSMENT IN ONLINE DISTANCE EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL PERSPECTIVES**

*Eniel do Espírito Santo; Ariston de Lima Cardoso; Adilson Gomes dos Santos*

**277 SIGN LANGUAGE AND VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: SYSTEMATIC LITERATURE MAPPING**

*Aline Dubal Machado; Francieli Motter Ludovico; Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos*

**INTERVIEW**

**292 INTERVIEW WITH PEDRO DEMO: PERSPECTIVES, CONTRADICTIONS AND CRITICISM OF SCIENTIFIC LITERACY AS EDUCATIONAL DEVICE**

*Marcello Ferreira; Marcos Rogério Martins Costa; Pedro Demo*

**314 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**

**319 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y VIOLENCIA ESCOLAR

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 20 PRESENTACIÓN

*Guadalupe Acle Tomasini; Rosely Giordano; Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 27 ALGUMAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E PRECONCEITO

*Horacio Martin Ferber*

### 42 CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE EL BULLYING Y FORMAS DE CONFRONTACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESCUELAS DE BAHIA

*Jaciete Barbosa dos Santos; Lucimêre Rodrigues de Souza; Viviane Borges Dias*

### 59 ENTRE TANTAS VIOLENCIAS: POLÍTICAS, LUGARES Y LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO ESCOLAR

*Luciana Haddad Ferreira; Andreza Barbosa; Gabriel Meneses Barros*

### 78 VIOLENCIA ESCOLAR DE GÉNERO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-CRÍTICA

*Luciana Dadico*

### 90 DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA EM RELAÇÃO A BULLYING E DISCRIMINAÇÃO

*Anayanzin Antonio Cañongo; Gabriela Ordaz Villegas; Guadalupe Acle Tomasini*

### 106 “REGLA TÁCITA”: RACISMO RELIGIOSO EN EL ENTORNO ESCOLAR EN SALVADOR Y RECÔNCAVO BAIANO

*Jalusa Silva de Arruda; Otto Vinicius Agra Figueiredo; Edmar Ferreira Santos*

### 125 ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA LUCHA CONTRA EL BULLYING Y EL CIBERBULLYING

*Miriam Pinheiro Bitencurti Ruzgar; Carla Busato Zandavalli*

### 147 VIOLENCIA CONTRA ESTUDIANTES COM DEFICIENCIA EN SITUACIÓN DE INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

*Lívia de Lima Miranda; Valdelúcia Alves da Costa*

### 167 INCLUSIÓN Y VIOLENCIA ESCOLAR: APORTES DE UN ESTUDIO EMPÍRICO EN RÍO DE JANEIRO

*Vania Mefano; Marina Maldonado Marins Lopes; Sonia Cristina Soares Dias Vermelho*

### 187 MITOS SOBRE EL BULLYING: ¿QUÉ DICE LA CIENCIA?

*Grazielli Fernandes; Débora Dalbosco Dell’Aglío*

## ESTUDIOS

### 203 PRÁCTICAS INNOVADORAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y EL LUGAR DE LAS TECNOLOGÍAS

*Arline Thomé da Silva; Daniela Tomio*

**223 TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DIGITALES: ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y APROPIACIÓN CONCEPTUAL**

*Luiz Martins Junior; Rosa Elizabete M.W. Martins; Julice Dias*

**238 APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR EL DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE HÍBRIDO SSC**

*Sheilla Silva da Conceição; Henrique Nou Schneider*

**261 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LÍNEA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

*Eniel do Espírito Santo; Ariston de Lima Cardoso; Adilson Gomes dos Santos*

**277 LENGUA DE SEÑAS Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: MAPEO SISTEMÁTICO DE LA LITERATURA**

*Aline Dubal Machado; Francieli Motter Ludovico; Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos*

## **ENTREVISTA**

**292 ENTREVISTA A PEDRO DEMO: PERSPECTIVAS, CONTRADICCIONES Y CRÍTICAS A LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA COMO DISPOSITIVO EDUCATIVO**

*Marcello Ferreira; Marcos Rogério Martins Costa; Pedro Demo*

**315 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

## EDITORIAL

O ano de 2023 que se inicia traz consigo enormes desafios para a sociedade brasileira que, tendo eleito novos governos em esfera nacional e estadual, inaugura um novo ciclo quadrienal com renovada esperança na construção do país que todos sonhamos, notadamente, no que nos concerne como pesquisadores em Educação, um país no qual todos tenham acesso a Educação pública de qualidade na Educação Básica e na Educação Superior, da Educação Infantil à Pós-Graduação *stricto sensu*.

As graves desigualdades sociais, acentuadas pelas não menos graves desigualdades regionais, persistem em desafiar a capacidade do Brasil de produzir uma sociedade justa e fraterna, apta a gerar oportunidades de pleno desenvolvimento humano para todos os brasileiros. Como pesquisadores em Educação, somos chamados a renovar nossos esforços para a construção de um arcabouço científico capaz de apoiar os profissionais da Educação em sua tarefa de produzir a Educação a que aspira e tem direito o povo brasileiro.

Não obstante, as graves fraturas ideológicas que ferem a sociedade brasileira parecem persistir ao pleito eleitoral geral de 2022, descuidando do princípio democrático pelo qual aos vencedores compete governar para todos e, aos vencidos, opor-se ao governo eleito dentro dos limites da lei: que o resultado de uma eleição não agrade a todos é condição ínsita à natureza mesma do processo eleitoral; que tal resultado seja respeitado por todos é norma basilar da ordem democrática. Neste contexto, importa reafirmar que o respeito ao pacto nacional conformado na Constituição de 1988 é critério fundante e irrenunciável para a árdua tarefa de reconstrução da unidade nacional. Fora do absoluto respeito à ordem democrática não há caminho possível para a promoção dos ideais de justiça, prosperidade e paz que ensejam os mais caros sonhos de todo o povo brasileiro.

Assim, das autoridades constituídas a cada um de nós, cidadãos brasileiros, passando por todas as forças políticas, espera-se o compromisso inquebrantável com a manutenção do Estado Democrático de Direito.

Contudo, não se reconstituirá a unidade do tecido social nacional sem um genuíno espírito de reconciliação que comprometa todo o povo brasileiro, relegando as disputas políticas e ideológicas ao espaço próprio da arena político-partidária e ao período eleitoral: ilegalidade e sectarismos não têm lugar em uma sociedade verdadeiramente democrática. Nesse sentido, no que concerne aos condenáveis eventos de janeiro de 2023 na Capital Federal, importa reafirmar que a restauração do império da lei e da ordem com a justa apuração das responsabilidades e a punição dos culpados na forma da lei não deve turvar o necessário espírito de reconciliação nacional. O *animus reconciliandi* que deve mobilizar as energias cívicas das forças políticas de todos os matizes, tanto das autoridades democraticamente constituídas quanto da legítima oposição democrática, precisa tocar também cada brasileiro, desarmando os espíritos e redescobrimdo, na riqueza das posições legitimamente divergentes, respeitado o império da lei, a grandeza dos ideais comuns de justiça, prosperidade e paz para todo o povo brasileiro.

Com o fim do regime de exceção de 1964, o povo brasileiro fez uma opção irrenunciável pela ordem democrática sob o império da lei. Hoje, mais do que nunca, nossa geração é chamada a reafirmar o compromisso com a democracia para seguirmos, no concerto das nações livres e democráticas, em busca da realização dos mais altos anseios de liberdade, prosperidade e paz que conformam nosso projeto de nação.

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*  
Editor Geral



# APRESENTAÇÃO

## Educação, Formação e Violência Escolar

A Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, editada pela Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Educação I/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade), publica seu Dossiê n. 69, intitulado *Educação, Formação e Violência Escolar*.

Além dos artigos da seção de estudos e de uma entrevista, este número da Revista traz um dossiê constituído por dez artigos (relatos de pesquisa, artigos e ensaios), envolvendo um total de 23 (vinte e três) docentes/pesquisadores (entre autores/as e coautores/as) de quatorze diferentes instituições de ensino superior ou da administração pública direta: oito universidades públicas brasileiras (dos estados da Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro) e duas, também públicas, internacionais (Argentina e México); três instituições privadas do ensino superior (uma IES do Rio Grande do Sul e duas universidades do Estado de São Paulo), bem como a Secretaria do Estado de São Paulo (SP) e a Prefeitura Municipal de Canoas (RS). Observa-se, assim, o peso dos/as docentes / pesquisadores/as do ensino público participantes do dossiê em contraposição ao do privado, apesar da precarização do trabalho docente nos anos recentes da história da educação no Brasil.

É da Bahia e do Rio de Janeiro o maior número de instituições públicas de ensino superior a participar da constituição do dossiê (correspondendo a 21,4%), número seguido por instituições de ensino do estado de São Paulo. São três instituições participantes (três públicas do Rio de Janeiro e duas da rede privada do estado de São Paulo). A região Centro-Oeste (estados do Mato Grosso do Sul e Mato Grosso) também participa do dossiê por meio de duas instituições de ensino públicas. Finalmente,

uma instituição de ensino da rede privada da região Sul do país participa do dossiê.

Dos 23 (vinte e três) professores/pesquisadores participantes do dossiê, 18 (dezoito) são do gênero feminino e 5 (cinco) do gênero masculino. Temos, assim, no quadro de autores e coautores, a presença de 78,3% de pesquisadoras e 21,7% pesquisadores. Tais números indicam uma tendência reversa à dominante, em que os periódicos indexados nos estratos mais altos no Qualis CAPES são constituídos, majoritariamente, por publicações de autoria masculina e originárias das regiões sul e sudeste.

O dossiê vincula-se à pesquisa *Violência, Discriminação, Bullying e Responsabilidade/ CNPq*<sup>1</sup> (coordenada, em nível internacional, pelo professor doutor José Leon Crochick), da qual participaram 14 (quatorze) diferentes instituições de ensino e pesquisa<sup>2</sup> e 4 (quatro) universidades internacionais. A pesquisa teve início em fevereiro de 2018 e foi concluída em janeiro de 2021.

Ao longo da realização da pesquisa,

[...] foram coletados dados de 3132 estudantes em 88 escolas. Em cada escola das diversas localidades foram entrevistados três professores: um de Língua Portuguesa, outro de Artes e outro de Educação Física; foram, também, entrevistados diretores e/ou coordenadores para o preenchimento dos instrumentos de caracterização das escolas, quanto ao seu grau de inclusão escolar (CROCHICK, 2021, p. 6).

A intenção inicial de participarmos do edital da Revista da FAEEBA para a publicação de

1 O Projeto **Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade** corresponde ao Processo de número 442702/2016-7 do Edital do CNPq *Cidadania, Violência e Direitos Humanos*.

2 Algumas dessas universidades participaram da pesquisa com pesquisadores de mais de um *campus*, totalizando 17 (dezesete) universidades.

um dossiê temático foi a de reunirmos artigos que socializassem resultados da pesquisa, para além dos já divulgados por meio de um livro<sup>3</sup>, publicado em 2020, capítulos de livros e diversos artigos em diferentes periódicos. Efetivamente, 8 (oito) docentes/pesquisadores de oito instituições do ensino superior públicas, dentre todos os demais diretamente envolvidos na pesquisa, participaram da constituição deste dossiê ou bem na condição de organizadores e/ou na de autores.

Distintivo da pesquisa *Violência, Discriminação, Bullying e Responsabilidade* é a criação dos *Observatórios sobre Violência Escolar* que, reunindo professores, pesquisadores, técnicos e estudantes das universidades e escolas da educação básica, permite aliar à Pesquisa o Ensino e a Extensão. Estes têm como objetivo primeiro dar sequência a estudos e pesquisas sobre violência escolar, por meio da realização de reuniões para discussão dos resultados alcançados pela pesquisa e pela oferta de cursos e palestras, principalmente, junto a docentes das escolas da educação básica. Além desta particularidade, na proposição da Teoria Crítica da Sociedade como método orientador da concepção da pesquisa e da análise dos dados levantados reside sua potência e distinção máxima.

Partindo dos aspectos acima elencados, quais as contribuições dos artigos constitutivos deste dossiê do ponto de vista da pesquisa?

O tema do dossiê aborda a violência manifestada nas escolas e seus efeitos na educação, na formação de professores, alunos, famílias e outros profissionais da educação, bem como os desafios apresentados pelo enfrentamento de suas diversas manifestações, como *bullying*, maus-tratos, discriminação e preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão e outros atores escolares, como professores, que compartilham o cotidiano da escola e que também são vítimas de atos violentos.

Para abordá-la, partimos do pressuposto de que a violência é um fenômeno sociohistórico e psicológico que vem se agravando exponencialmente na contemporaneidade. Sua presença na sociedade vem aumentando *pari passu* à violência escolar. Assim, o estudo de suas causas permite que daí derivem programas de intervenção na escola como exigência de justiça política e social, visando à preservação da vida e da segurança das vítimas – alunos com e sem deficiência e professores – e se contribui para a sua prevenção por meio de políticas públicas e programas educacionais que atribuam aos direitos humanos a centralidade necessária ao enfrentamento dos danos causados pela violência à vida humana e, em particular, à dinâmica do cotidiano nas escolas.

O exposto reflete-se tanto nos artigos teóricos quanto nos empíricos e, por meio deles, em particular na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, são validados os seus pressupostos teóricos analisados. Todos eles fornecem informações valiosas, compartilhadas em vários países da América Latina, ao demonstrarem concepções de violência escolar, *bullying*, preconceito e discriminação, bem como ao proporem caminhos para orientar ações que permitam enfrentar esses problemas no interior da escola. Estes são aspectos comuns entre os autores dos artigos.

Neste sentido, Fernandes e Dalbosco Dell'Aglio, ao abordarem especificamente o fenômeno *bullying*, propõem uma análise relativa aos mitos existentes acerca do fenômeno e que ou o minimizam, impedindo a adoção de medidas para preveni-lo, ou o exageram. Assim, as autoras levam-nos a refletir sobre cinco mitos fundamentais: “no meu tempo não havia *bullying*”; “Hoje em dia tudo é *bullying*”; “As crianças devem ser intimidadas para aprender a se defender”; “Sofri *bullying* e não morri” e “O *bullying* está presente nas escolas públicas e nos países onde há pobreza”. A análise de cada mito impõe a relevância de se estabelecer programas e intervenções *antibullying* de forma integrada ao currículo escolar para que haja

3 CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian D'Ávila (Orgs.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin editorial, 2020.

conscientização e comprometimento de todos os atores envolvidos na escola. As autoras ressaltam, ainda, a importância da disseminação do conhecimento científico para esclarecer o que será compreendido por *bullying* e caracterizar esse tipo de violência escolar, para que se possa eliminar os estereótipos e tomar medidas eficazes de prevenção e intervenção.

Por sua vez, Dadico, desde o interior da Teoria Crítica da Sociedade, analisa a violência escolar e, em particular, a violência de gênero e o preconceito, indicando como a escola e as pessoas que dela participam desempenham um papel relevante na mediação que deve existir entre a violência encontrada na sociedade e a gerada dentro da escola, a fim de prevenir a violência de gênero. A autora realiza uma análise detalhada de estudos anteriores sobre *bullying* e preconceito como formas conhecidas de violência escolar e faz uma análise particular dos aspectos psicossociais especificamente envolvidos na violência de gênero.

Ferber interpreta dados fornecidos pelo Ministério da Educação argentino a partir do referencial da Teoria Crítica e realiza uma descrição contextual e legal do sistema educacional daquele país, mostrando que, em situações de violência, houve um deslocamento da horizontalidade entre os pares para a verticalidade, ou seja, o professor tornou-se objeto de violência, implicando conflitos institucionais quanto a organização e gestão da própria escola. A análise realizada pelo autor mostra que, apesar das várias leis que vêm sendo implementadas, como a *Lei Antibullying*, por exemplo, não há diminuição da violência escolar, mas, ao contrário, um aumento, o que poderia ser um reflexo tanto da falta de formação dentro das escolas quanto de um acompanhamento dessas leis pelo Estado.

O *bullying* e o *cyberbullying* nas práticas educativas são discutidos por Pinheiro Bitencurti Ruzgar e Busato Zandavalli, que realizaram uma revisão da produção científica brasileira acerca da temática no período de 2016 a 2021. Enfatizam a importância de seu estudo devido

ao aumento dos casos de *bullying* e, em particular, do *cyberbullying*, que, como resultado do período de confinamento e da necessidade de distanciamento social devido à situação da pandemia, aumentou significativamente. Analisam, ainda, as informações obtidas pelos 47 (quarenta e sete) trabalhos em duas categorias de análise: 1. Violência + Vitimização (*bullying*, *cyberbullying*, conflito e relacionamentos na escola); e 2. Leitura + componente curricular, que mostra ações praticadas em componentes curriculares específicos relativos a *bullying*, *cyberbullying*, violência e ensino fundamental. As autoras afirmam a importância desses estudos ao destacarem, por um lado, os graves danos causados pelo *bullying* e *cyberbullying*: violência física, moral e psicológica; e, por outro, a necessidade de realizar ações dentro da sala de aula para reduzir tais danos.

No mesmo sentido, Haddad Ferreira, Barboza e Meneses Barrios concordam em indicar o aumento da violência escolar, observado particularmente em 2021 e 2022, entre a situação de confinamento e o retorno às aulas presenciais. Ao analisar os escritos narrativos de um educador da rede estadual de ensino, referem-se à realidade do que é vivido no cotidiano escolar. Os autores concluem que há uma complexidade de fatores que contribuem para o aumento dos casos de violência na escola, dentre os quais se destaca a precariedade das condições estabelecidas pelas políticas educacionais, que oferecem soluções simples para problemas complexos, deixando a escola sem um senso próprio. Assim, consideram fundamental restaurar o sentido da escola como lugar de convivência e produção de conhecimento.

Em relação aos múltiplos fatores que contribuem para a presença da violência escolar, Mefano, Maldonado Marins Lopes e Soares Dias Vermelho, por meio de um estudo quanti-qualitativo, coletaram dados de 217 (duzentos e dezessete) alunos do 9º ano do ensino fundamental de cinco escolas públicas do Rio de Janeiro. Os dados analisados com

base na Teoria Crítica mostram uma correlação estatisticamente significativa entre o grau de inclusão e o preconceito, bem como entre o grau de inclusão e o sofrimento do abuso. Ao caracterizar as escolas em relação ao grau de inclusão e violência, bem como nos seus aspectos arquitetônicos, comunicativos e estratégias pedagógicas utilizadas, as autoras encontram semelhanças e diferenças entre elas. Em particular, no que diz respeito à violência escolar, observou-se que a maioria das escolas trabalha atividades de sensibilização relacionadas ao *bullying*, tais como medidas disciplinares para evitar a exclusão e agendamento de encontros coletivos ou individuais com os alunos envolvidos em situações de violência. A partir da Teoria Crítica, as autoras destacam a importância da realização de atividades de inclusão para o combate à violência escolar, tanto em termos de preconceito quanto de maus tratos.

Lima Miranda e Alves da Costa, com base na Teoria Crítica da Sociedade, aprofundam o estudo das causas que contribuem para a violência escolar, manifestada pelo preconceito contra alunos com deficiência e em situação de inclusão em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro denominada inclusiva em virtude da atenção voltada aos alunos com deficiência. Quatro professores do ensino fundamental participaram da pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada realizada remotamente devido ao confinamento. As autoras relatam que os professores reconhecem ser a escola uma instância social com uma série de regras, entendem que a violência manifestada na escola surge fora dela e que o preconceito contra alunos com deficiência e em situação de inclusão foi menos frequente em relação ao apresentado contra outras minorias. As autoras enfatizam a importância de melhorar a formação de professores, em particular, para aumentar o nível de conscientização sobre essas questões e, também, sobre os limites da educação.

Relativamente à violência escolar dirigida a outras minorias, Silva de Arruda, Agra

Figueiredo e Ferreira Santos, ao realizarem uma pesquisa quanti-qualitativa em Salvador e nove municípios do Recôncavo Baiano, aplicaram um questionário desenvolvido no *Google Forms* a 426 (quatrocentos e vinte e seis) profissionais que atendiam crianças e adolescentes, além de realizar uma entrevista semiestruturada utilizando a Plataforma Zoom com 57 (cinquenta e sete) gestores e agentes estratégicos do sistema de garantia de direitos e líderes comunitários e religiosos. O objetivo foi o de identificar percepções e significados sobre racismo, sexismo e intolerância religiosa no ambiente escolar. Dentre seus principais achados, a pesquisa indicou que, em ambos os grupos, a menção ao *bullying* foi recorrente para se referir a práticas racistas e intolerância religiosa, referindo-se a diversas situações que, por sua natureza, estavam associadas à intimidação sistemática. Os relatos mostraram que o racismo religioso tende a ser ignorado ou tratado como *bullying*, por vezes revelado como prática institucionalizada na escola. Os autores concluem que há uma ambiguidade condizente com a análise do racismo ao estilo brasileiro, enquanto a intolerância religiosa é classificada como uma *regra tácita* que se torna terreno fértil para a violência, razão pela qual consideram conveniente seu enfrentamento por meio de uma educação antirracista.

O papel que os professores têm na contenção de situações de violência escolar é crucial. Nesse sentido, em sua pesquisa, Barbosa dos Santos, Rodríguez de Souza e Borges Dias analisam, por meio de um estudo qualitativo, as concepções que 24 (vinte e quatro) professores de escolas da Bahia e de Feira de Santana tinham sobre o *bullying*, suas conceitualizações desse fenômeno e as possíveis formas de enfrentá-lo no contexto escolar. As escolas públicas em que as entrevistas foram realizadas foram consideradas com altos índices de violência. Os achados da pesquisa indicaram que os professores concebem o *bullying* como uma forma de violência, muito embora alguns deles não tenham reconhecido as piadas como



tal. Os professores também: 1. Indicaram a origem da violência como devida à influência do contexto familiar, considerando, assim, a possibilidade de uma aliança com a família para resolver situações de *bullying* e 2. Expressaram a necessidade de programas de capacitação para lidar com o *bullying*, o que é considerado pelas autoras como essencial, pois à medida que as ações dos professores são moldadas a partir de seus conhecimentos e experiências, melhores formas podem ser encontradas para potencializar os processos educacionais e a educação inclusiva em que haja uma livre manifestação da diversidade.

Antonio Cañongo, Ordaz Villegas e Acle Tomasini, considerando que no México existem altas taxas de prevalência de comportamentos de *bullying*, assédio físico ou moral que podem impactar negativamente toda a comunidade escolar, indagaram quais eram as diferenças e semelhanças de professores e alunos em relação aos diferentes elementos que caracterizam o *bullying*: a) existência de um desequilíbrio de poder; b) a natureza direta ou indireta do abuso; c) frequência e duração ao longo do tempo; e d) intencionalidade. Foi realizado um estudo quali-quantitativo por meio da aplicação de vários questionários baseados na Teoria Crítica a 100 (cem) estudantes do ensino médio e uma entrevista semiestruturada com seis professores de uma escola pública de ensino médio da Prefeitura de Iztapalapa, na Cidade do México. Nesta escola, identificou-se que o grau de inclusão escolar foi de 73% e 26 (vinte e seis) alunos foram considerados em situação de inclusão educacional. Os principais achados indicaram que alunos e professores concordaram com as características dos assediadores e assediados, a forma de violência exercida e a intencionalidade, porém diferiram em relação ao desequilíbrio de poder e à frequência de observação, experimentação e perpetração na presença de ações violentas. As autoras concluem afirmando a importância de identificar as semelhanças e diferenças dos diferentes elementos que caracterizam o *bullying* entre

professores e alunos, a fim de orientar a implementação de programas que gerem ambientes escolares seguros e livres de violência para toda a comunidade escolar.

Nesta síntese apertada dos artigos que dão corpo ao dossiê é visível que nem todos abordam a violência escolar sob a forma do *bullying* e do preconceito a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, diferentemente da pesquisa que ensejou esta publicação. Entretanto, vê-se igualmente que, de um lado, a totalidade dos artigos reflete parte da atual produção acerca do objeto delimitado para o dossiê: *educação, formação e violência escolar*, o que nos remete à teoria crítica por tornar possível analisar a própria produção acerca do objeto e de como têm sido abordadas as especificidades que o envolvem. É significativo, de outro lado, termos contado com uma boa recepção da temática do dossiê, pois o compromisso com a problematização da violência escolar é indício de nossa ocupação – enquanto docentes e pesquisadores – com a violência sociopolítica e econômica consigna das sociedades fundadas na desigualdade, pois, com Adorno (2023)<sup>4</sup>, seguimos considerando que a sobrevivência do nacional-socialismo na democracia é potencialmente mais ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia.

Para encerrar esta apresentação, expomos nossos agradecimentos à Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade e seu editor geral Emanuel Nonato pela oportunidade proporcionada para a publicação deste número que, para além de socializar dados e reflexões da pesquisa, fornece elementos para traçar diretrizes que contribuam para a redução da violência nas comunidades escolares, bem como para realizar ações de justiça social e educação inclusiva a fim de proteger os direitos humanos dos alunos vítimas dessa violência. Em particular, agradecemos à professora Valdelúcia Alves

4 ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. **Primeira Versão**. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, ano VI, n. 225, v. XXI, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/225\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/225_.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

da Costa a presença ativa na organização deste dossiê e ao professor José Leon Crochick por haver agregado, de tantos e diferentes lugares, pesquisadores e docentes comprometidos com a urgência de pensar e analisar a violência, o preconceito, a inclusão...

Guadalupe Acle Tomasini  
Universidad Nacional Autónoma de México  
<https://orcid.org/0000-0002-7292-3870>

Rosely Giordano  
Universidade Federal do Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-1871-2650>

\* \* \*

Dando continuidade ao v. 32, n. 69 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, apresentamos a seção de estudos e a seção de entrevistas.

A seção de estudos é composta por cinco textos que trazem à tona temáticas atuais da pesquisa em Educação cuja leitura contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento científico. O primeiro artigo da seção é “Práticas inovadoras de formação continuada docente e o lugar das tecnologias”, de autoria de Aline Thomé da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e de Daniela Tomio, da Universidade Regional de Blumenau. O texto apresenta um estudo sobre inovação e formação docente, acentuando a conexão entre a cultura digital e as práticas formativas.

Em seguida, articulando os campos ensino de Geografia e tecnologias digitais na Educação, os pesquisadores Luiz Martins Júnior, Rosa Elizabete M. W. Martins e Julice Dias, da Universidade do Estado de Santa Catarina, apresentam o artigo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: o ensino de Geografia e a apropriação conceitual”, no qual discutem “uma experiência pedagógica com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação desenvolvida em uma turma do

segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual pública catarinense”.

Dá prosseguimento à seção de estudos da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade o texto “Aprendizagens colaborativas mediadas pelo dispositivo para Ensino Híbrido SSC”. Os pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe Sheilla Silva da Conceição e Henrique Nou Schneider ilustram este número da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade com um texto que articula colaboração e Ensino Híbrido, dimensões candentes das discussões sobre Educação na Contemporaneidade, abrindo ao escrutínio dos leitores um estudo rigoroso e atual.

A seção de estudos traz também o artigo “Avaliação da Aprendizagem no Ensino a Distância *Online*: perspectivas teórico-metodológicas”, da lavra dos pesquisadores Eniel do Espírito Santo, Ariston de Lima Cardoso e Adilson Gomes dos Santos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atual e denso, o estudo contribui para as discussões sobre a necessária intersecção entre os campos de estudo da Educação a Distância e da Avaliação da Aprendizagem, de modo a instrumentalizar os processos avaliativos na EAD.

Fechando a seção de estudos, apresentamos o artigo “Língua de Sinais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Mapeamento Sistemático da Literatura”, de autoria de Aline Dubal Machado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Francieli Motter Ludovico, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seu texto, as autoras apresentam um mapeamento sistemático de literatura que contribui para o aprofundamento da compreensão das interseções entre inclusão, acessibilidade, língua de sinais e tecnologias digitais no campo da Educação.

Completando o v. 32 n. 69 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, apresentamos a entrevista “Perspectivas, contradições e crítica do letramento científico

como dispositivo educacional: entrevista com Pedro Demo”. Os pesquisadores da Universidade de Brasília Marcello Ferreira e Marcos Rogério Martins Costa brindam-nos com essa excelente entrevista na qual atualizam a discussão sobre letramento científico do ponto de vista de um intelectual do escopo de Pedro Demo, permitindo-nos refletir mais profundamente sobre o lugar do letramento científico na Educação brasileira.

Ao abriremos o trigésimo segundo volume da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, esperamos que o presente número se constitua em um instrumento efetivo de auxílio para a formação inicial e continuada dos pesquisadores e profissionais de Educação. Nossa penhorada gratidão às organizadoras Guadalupe Acle Tomasini e Rosely Giordano,

aos autores, aos avaliadores e à equipe editorial da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade que tornaram possível este número inaugural do volume 32 de nossa revista. Do dossiê temático, tão atual quanto inquietante, à seção de estudos e entrevista que constituem este primeiro número de 2023, o trabalho editorial buscou apresentar à Comunidade Científica um subsídio denso para o desenvolvimento da pesquisa em Educação e a formação de pesquisadores e profissionais da Educação.

Boa leitura!

Emanuel do Rosário Santos Nonato  
Universidade do Estado da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>  
Editor Geral

# PRESENTACIÓN

## Educación, Formación y Violencia Escolar

La Revista FAEEBA - Educación y Contemporaneidad editada por la Universidad del Estado de Bahía (Departamento de Educación/ Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad) publica su Número 69 intitulado: Educación, Formación y Violencia Escolar.

Este Número (además de contener los artículos de la sección de estudio y la entrevista) está compuesto por once artículos (entre informes de investigación, artículos y ensayos), en los que participan un total de 23 (veintitrés) profesores/investigadores (entre autores y colaboradores) de catorce instituciones diferentes de educación superior y administración pública directa: ocho universidades brasileñas de los estados de Bahía, Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Río de Janeiro. Así como dos internacionales de universidades públicas de Argentina y México; tres instituciones privadas de educación superior, una en Rio Grande do Sul y dos de universidades del Estado de São Paulo y de la Alcaldía de Canoas (RS). De aquí que, se observa el peso de los/las docentes/investigadores/as de la educación pública participantes en este número, en contraposición a las privadas, a pesar de la precariedad del trabajo docente en los años más recientes de la historia de la educación en Brasil.

El mayor número de instituciones públicas de educación superior que participan en este número son de Bahía y de Río de Janeiro (correspondiendo al 21.4%), seguido por instituciones educativas del estado de São Paulo. Están tres instituciones participantes (tres públicas de Río de Janeiro y dos de la red privada del estado de São Paulo) De la región Centro-Oeste (estados de Mato Grosso do Sul y Mato Grosso) también participan en este número dos instituciones de escuelas públicas. Finalmente, del sur del país colabora en este número una institución privada.

De los 23 (veintitrés) profesores/investigadores que participan en este número, 18 (dieciocho) son de género femenino y 5 (cinco) de género masculino. Asimismo, en la lista de autores y coautores, el 78.3% son investigadoras y el 21.7% investigadores. Estas cifras dan cuenta de una tendencia inversa a la dominante, esto es, en el hecho de que en las revistas indexadas en los estratos más altos en Qualis Capes, las publicaciones son de autoría masculina en su mayoría y originarias de las regiones del sur y sureste de Brasil.

Este número se encuentra vinculado a la investigación "Violencia, Discriminación, Bullying y Responsabilidad(CNPq)<sup>1</sup>", coordinada internacionalmente por el Dr. José Leon Crochick, en la que participaron 14 instituciones de enseñanza e investigación<sup>2</sup> de Brasil y cuatro de universidades públicas de Argentina, España, México y Portugal. La investigación inició en febrero de 2018 y finalizó en enero de 2021.

En el transcurso de la investigación:

[...] se recolectaron datos de 3132 estudiantes en 88 escuelas. Éstas fueron de diferentes localidades, en ellas también fueron entrevistados profesores: uno de Lengua Portuguesa, otro de Artes y otro de Educación Física: asimismo se entrevistó a directores y coordinadores para completar los instrumentos de la caracterización de las escuelas en cuanto a su grado de inclusión escolar (CROCHIK, 2021, p.6, nuestra traducción)<sup>3</sup>.

- 1 El Proyecto **Violencia Escolar: discriminación, bullying y responsabilidad** corresponde al Proceso número 442702/2016-7 del CNPq Aviso Público *Ciudadanía, Violencia y Derechos Humanos*.
- 2 Algunas de estas universidades participaron de la investigación con investigadores de más de un campus, totalizando 17 (diecisiete) universidades
- 3 En el original: "[...] foram coletados dados de 3132 estudantes em 88 escolas. Em cada escola das diversas localidades foram entrevistados três professores: um de Língua Portuguesa, outro de Artes e outro de Educação Física; foram, também, entrevistados diretores e/ou coordenadores para o preenchimento dos instrumentos de caracterização das escolas, quanto ao seu grau de inclusão escolar".



La intención inicial de participar en la convocatoria de la Revista de FAEEBA para la publicación de un Número temático, era reunir artículos que compartieran resultados de investigación, además de los ya recopilados a través de un libro<sup>4</sup>, publicado en 2020, capítulos de libro y varios artículos en diferentes revistas. Efectivamente ocho profesores/investigadores de instituciones públicas de educación superior, involucrados en el proyecto de investigador colaboraron en la elaboración de este número temático, sea como organizadores o como autores.

Distintivo de la investigación sobre Violencia, Discriminación, Bullying y Responsabilidades, ha sido la creación de los Observatorios de Violencia Escolar que, al reunir a docentes, investigadores, técnicos y estudiantes de universidades y escuelas de educación básica, ha permitido conjugar la Investigación, la Docencia y la Extensión. Éstos tienen como objetivo principal continuar los estudios e investigaciones sobre violencia escolar, mediante la realización de encuentros para discutir los resultados alcanzados por la investigación, así como la oferta de cursos y conversaciones, principalmente con los docentes de escuelas de educación básica. Además de esta particularidad, la propuesta de la Teoría Crítica de la Sociedad como eje rector para el diseño de la investigación y el análisis de los datos, proporciona a la información recopilada su máxima potencia y distinción.

A partir de lo anteriormente descrito: ¿Cuáles son las contribuciones de los artículos que constituyen este número desde el punto de vista de la investigación?

La temática de este número aborda la violencia que se manifiesta en la escuela y sus efectos en la educación, la formación de docentes, estudiantes, familias y demás profesionales de la educación, así como los desafíos que se presentan al enfrentar sus diversas manifes-

taciones, como lo es el bullying, el maltrato, la discriminación y los prejuicios contra aquellos estudiantes considerados en situación de inclusión así como de otros actores escolares, como lo son los docentes que comparten la cotidianidad de la escuela, y que asimismo son víctimas de actos violentos.

Para abordarla, partimos del supuesto de que la violencia es un fenómeno sociohistórico y psicológico que se ha venido agudizando exponencialmente en la época contemporánea. Su presencia en la sociedad ha ido aumentando a la par con la violencia escolar. Así el estudio de sus causas permite derivar de ellas programas de intervención en la escuela, lo que es una exigencia de justicia política y social, a través de los cuales se incida en la preservación de la vida y la seguridad de las víctimas: estudiantes con y sin discapacidad y docentes, y se contribuya a su prevención por medio de políticas públicas y programas educativos que atribuyan a los derechos humanos la centralidad necesaria para enfrentar los daños que la violencia ocasiona a la vida humana y, en particular, a la dinámica de la vida cotidiana en las escuelas.

La importancia de lo anterior se refleja en artículos teóricos como empíricos y, a través de ellos, en particular desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad, se validan los supuestos teóricos analizados. Todos ellos brindan información valiosa, compartida en varios países de América Latina, al compartir conceptos de violencia escolar, bullying, prejuicio y discriminación, así como al proponer vías para orientar acciones que permitan enfrentar estas problemáticas al interior de la escuela. Estos son aspectos comunes entre los autores de los artículos.

En este sentido, Fernandes y Dalbosco Dell'Aglio al abordar en específico el fenómeno del bullying, proponen un análisis en relación a muchos mitos que existen, en los que, o bien lo minimizan y se impide la adopción de medidas para prevenirlo o los exageran. Es así, que las autoras nos llevan a una reflexión interesante acerca de cinco mitos fundamentales: "en mi

4 CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian D'Ávila (Org.). **Estudios sobre violència escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin editorial, 2020.

época no existía el bullying”; “hoy en día todo es bullying”; “los niños deben padecer bullying para aprender a defenderse”; “sufrí bullying y no morí”; y; “el bullying está presente en las escuelas públicas y en países en los que hay pobreza”. El análisis de cada mito nos impone la pertinencia de establecer programas e intervenciones anti bullying de forma integrada en el currículo escolar, para que exista conciencia y compromiso de todos los actores involucrados en la escuela. Las autoras también destacan la importancia de difundir el conocimiento científico para esclarecer qué se entenderá por bullying y este tipo de violencia escolar. Para que se puedan eliminar los estereotipos y se puedan tomar medidas de prevención e intervención efectivas.

Por su parte, Dadico, desde la Teoría Crítica de la Sociedad, analiza la violencia escolar, y en particular, la violencia de género y los prejuicios, indicando como la escuela y las personas que en ella participan juegan un papel relevante en la mediación que debe existir entre la violencia que se encuentra en la sociedad y la que se genera al interior de la escuela, con el fin de prevenir la violencia de género. La autora realiza un análisis pormenorizado de estudios previos sobre bullying y los prejuicios como formas conocidas de violencia escolar y realiza un análisis particular de aquellos aspectos psicosociales específicamente implicados en la violencia de género.

Ferber, al hacer una descripción contextual y jurídica del sistema educativo argentino, considerando datos proporcionados por el Ministerio de Educación e interpretándolos desde el marco de la Teoría Crítica, muestra que, en situaciones de violencia se produjo un desplazamiento de la horizontalidad entre pares por la verticalidad, es decir, el docente se convirtió en objeto de violencia, lo que implica conflictos institucionales en cuanto a la organización y gestión de la propia escuela. El análisis realizado por el autor muestra que, a pesar de las diversas leyes que se han implementado, como la Ley Antibullying por ejemplo, no se aprecia

una disminución de la violencia escolar sino por el contrario un aumento, que podría ser reflejo tanto de falta de formación dentro de las escuelas como de un seguimiento de estas leyes por parte del Estado.

El bullying y el cyberbullying en las prácticas educativas son discutidos por Pinheiro Bitencurti Ruzgar y Busato Zandavalli, quienes realizaron una revisión de la producción científica brasileña sobre estos temas en el periodo comprendido entre 2016 y 2021. Destacan la importancia de su estudio debido al incremento de casos de bullying, y en particular del cyberbullying que, como consecuencia del confinamiento y la necesidad de distancia social por la situación de pandemia se ha incrementado significativamente. También analizan la información obtenida de 47 (cuarenta y siete) trabajos en dos categorías de análisis: 1. Violencia+Victimización (bullying, cyberbullying, conflicto y relaciones en la escuela); y 2. Lectura+componente curricular, que se muestra acciones practicadas en componentes curriculares específicos en relación con el bullying, cyberbullying, violencia, escuela primaria. Las autoras afirman la importancia de estos estudios ya que se destaca, por un lado, los graves daños graves que provocan tanto el bullying como el cyberbullying: violencia física, moral y psicológica; y por otro, la necesidad de realizar acciones al interior del aula para disminuir estos daños.

En este mismo sentido, Haddad Ferreira, Barboza y Meneses Barrios coinciden en señalar el incremento de la violencia escolar observado particularmente en 2021 y 2022, entre la situación de confinamiento y el regreso a clases presenciales. Al analizar los escritos narrativos de una educadora de la red estatal de educación, se refieren a la realidad de lo vivido en lo cotidiano en las escuelas. Los autores concluyen que existe una complejidad de factores que contribuyen al incremento de los casos de violencia en la escuela, entre los que se destaca la precariedad de las condiciones establecidas por las políticas educativas,

que ofrecen soluciones simples a problemas complejos, dejando a la escuela sin un sentido propio. Así consideran fundamental recuperar el sentido de la escuela como un lugar de convivencia y producción de saberes.

Respecto a los múltiples factores que contribuyen a la presencia de la violencia escolar, Mefano, Maldonado Marins Lopes y Soares Dias Vermehlo, a través de un estudio cuanti-cualitativo, recolectaron datos de 217 (doscientos diecisiete) alumnos de 9º año de enseñanza fundamental en cinco escuelas públicas de Rio de Janeiro. Los datos analizados con base en la Teoría Crítica muestran una correlación estadísticamente significativa entre el grado de inclusión y violencia, así como entre el grado de inclusión y el sufrimiento de los malos tratos. Al caracterizar las escuelas en relación con el grado de inclusión y la violencia, así como de aspectos generales, arquitectónicos, comunicativos y las estrategias pedagógicas empleadas, los autores encuentran similitudes y diferencias entre ellas. En particular, en cuanto a la violencia escolar, se observó que la mayoría de las escuelas trabajan actividades de sensibilización y concientización sobre temas relacionados al bullying, como medidas disciplinarias para prevenir la exclusión se programan reuniones colectivas o individuales con aquellos estudiantes involucrados en situaciones de violencia. Desde la Teoría Crítica, las autoras destacan la importancia de realizar actividades de inclusión para combatir la violencia escolar, tanto en términos de los prejuicios como de los malos tratos.

Lima Miranda y Alves da Costa con base en la Teoría Crítica de la Sociedad, profundizan en el estudio de las causas que contribuyen a la violencia escolar, manifestada por el prejuicio contra estudiantes con discapacidad y en situación de inclusión en una escuela pública municipal de Río de Janeiro, denominada inclusiva por brindar atención a estudiantes con discapacidad. Cuatro docentes de educación básica participaron en la investigación, a través de una entrevista semiestructurada

realizada a distancia debido al confinamiento. Las autoras relatan que las docentes reconocen que la escuela es una instancia social con una serie de reglas, ellas entienden que la violencia manifestada en la escuela surge fuera de ella y que el prejuicio contra los estudiantes con discapacidad y en situación de inclusión fue menos frecuente con relación al presentado en otras minorías. Las autoras enfatizan la importancia de mejorar la formación de profesores, en particular, para elevar el nivel de conciencia sobre estos temas y también de los límites de la educación.

En cuanto a la violencia escolar dirigida a otras minorías, Silva de Arruda, Agra Figueiredo y Ferreira Santos, al realizar una investigación cuantitativa y cualitativa en Salvador y nueve municipios de Recôncavo Baiano, aplicaron un cuestionario desarrollado en Google Forms a 426 (cuatrocientos veintiséis) profesionales que atendían a niños y adolescentes, además de aplicar una entrevista semiestructurada a través de la plataforma vía Zoom a 57 (cincuenta y siete) gestores y agentes estratégicos del sistema de garantía de derechos y a líderes comunitarios y religiosos. El objetivo fue identificar percepciones y significados sobre el racismo, sexismo e intolerancia religiosa en el ámbito escolar. Entre sus principales hallazgos, la investigación indicó que, en ambos grupos, fue recurrente la mención del bullying para referirse a prácticas racistas y de intolerancia religiosa, refiriéndose a distintas situaciones que, por su naturaleza, se asociaban a la intimidación sistemática. Los informes mostraron que el racismo religioso tiende a ser ignorado o tratado como intimidación, a veces revelado como una práctica institucionalizada en la escuela. Los autores concluyen que existe una ambigüedad consistente con el análisis del racismo al estilo brasileño, mientras que la intolerancia religiosa es catalogada como una “regla tácita”, que se convierte en terreno fértil para la violencia, por lo que consideran que es conveniente enfrentarla a través de una educación antirracista.

El papel que los docentes tienen en la contención de situaciones de violencia escolar es crucial. En ese sentido, en su investigación Barbosa dos Santos, Rodríguez de Souza y Borges Dias analizan a través de un estudio cualitativo las concepciones que 24 (veinticuatro) docentes de escuelas de Bahia y Feira de Santana tenían sobre el bullying, los conceptos atribuidos a este fenómeno y las formas posibles de enfrentarlo en el contexto escolar. Se consideró que las escuelas públicas donde se realizaron las entrevistas tenían altos índices de violencia. Los hallazgos de la investigación mostraron evidencias de que los docentes conciben el bullying como una forma de violencia, aunque, algunos de ellos no reconocieron las bromas como una forma de violencia. Los docentes también señalaron: (1) el origen de la violencia por influencia del contexto familiar, considerando así la posibilidad de una alianza con la familia para resolver situaciones de bullying; y, (2) expresaron la necesidad de programas de formación para el abordaje del bullying, que es considerado por las autoras como fundamental, pues en la medida en que las acciones de los docentes se moldean a partir de sus conocimientos y experiencias, se podrán encontrar mejores caminos para potenciar los procesos educativos y la educación inclusiva en la que exista una libre manifestación de la diversidad.

Antonio Cañongo, Ordaz Villegas y Acle Tomasini considerando que en México existen altos índices de prevalencia del bullying, acoso físico o psicológico que pueden impactar negativamente a toda la comunidad escolar, indagaron cuáles eran las diferencias y similitudes de docentes y estudiantes respecto a distintos elementos que caracterizan el bullying: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; y, d) intencionalidad. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo cualitativo mediante la aplicación de diversos cuestionarios basados en la Teoría Crítica a 100 (cien) alumnos de secundaria y una entrevista semiestructurada a seis docentes de una se-

cundaria pública de la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México. En esta escuela se identificó que el grado de inclusión escolar era del 73%, se reportó a 26 (veintiséis) estudiantes en situación de inclusión educativa. Los principales hallazgos indicaron que estudiantes y docentes coincidieron con las características de acosadores y acosados, la forma de la violencia ejercida y la intencionalidad. Pero, diferían en relación con el desequilibrio de poder y la frecuencia de observación, experimentación y perpetración en presencia de las acciones violentas. Las autoras concluyen señalando la importancia de identificar las similitudes y diferencias de los distintos elementos que caracterizan el bullying entre profesores y estudiantes, a fin de orientar la implementación de programas que generen entornos escolares seguros y libres de violencia para toda la comunidad escolar.

En esta apretada síntesis de los artículos que componen el número, se aprecia que no todos abordan la violencia escolar, en su forma de bullying y perjuicio desde la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, que fue la distintiva en la investigación que dio origen a esta publicación. También es visible, sin embargo, que, por un lado, la totalidad de los artículos refleja la producción actual sobre el objeto delimitado para este número: educación, formación y violencia escolar, lo que nos conduce a la teoría crítica en tanto hace posible analizar la propia producción sobre el objeto y cómo se han abordado las especificidades que lo involucran. Es significativo, por otro lado, que tuvimos una buena acogida del tema del dossier, ya que el compromiso con la problematización de la violencia escolar es un indicio de nuestra ocupación -como docentes e investigadores- con la violencia sociopolítica y económica, un signo de sociedades fundadas en la desigualdad, porque cómo señala Adorno (2023)<sup>5</sup> seguimos considerando que la super-

5 ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. **Primeira Versão**. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, ano VI, n. 225, v. XXI, jan./abr., 2008. Disponível em: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/225.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/225.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

vivencia del nacionalsocialismo en democracia es potencialmente más amenazante que la supervivencia de las tendencias fascistas contra la democracia.

Para cerrar esta presentación, expresamos nuestro agradecimiento a la Revista FAEEBA – Educación y Contemporaneidad y a su editor Emmanuel Nonato por la oportunidad brindada para la publicación de este número que, además de compartir datos y reflexiones de investigación, nos brinda elementos para trazar lineamientos que contribuyan a la reducción de la violencia en las comunidades escolares, realizar acciones de justicia social y educación inclusiva para proteger los derechos humanos de los estudiantes víctimas de esta violencia. En particular, queremos agradecer a la profesora Valdelúcia Alves da Costa por su presencia activa en la organización del dossier y al profesor José León Crochick por reunir, de tantos lugares diferentes, a investigadores y profesores comprometidos con la urgencia de pensar y analizar la violencia, el prejuicio, la inclusión...

Guadalupe Acle Tomasini  
 Universidad Nacional Autónoma de México  
<https://orcid.org/0000-0002-7292-3870>

Rosely Giordano  
 Universidad Federal de Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-1871-2650>

\* \* \*

Continuando con v. 32, núm. 69 de la Revista de FAEEBA – Educación y Contemporaneidad, presentamos la sección de estudios y la sección de entrevistas.

La sección de estudio está compuesta por cinco textos que traen a colación temas de actualidad de investigación en Educación cuya lectura contribuirá para el desarrollo del conocimiento científico. El primer artículo de la sección es “Prácticas inovadoras de formação

continuada docente e o lugar das tecnologias” por Aline Thomé da Silva, de la Universidad del Estado de Santa Catarina y Daniela Tomio, de la Universidad Regional de Blumenau. El texto presenta un estudio sobre innovación y formación del profesorado, acentuando la conexión entre cultura digital y las prácticas formativas.

El siguiente texto articula los campos de enseñanza de Geografía y tecnologías digitales en la Educación. Los investigadores Luiz Martins Júnior, Rosa Elizabete M. W. Martins y Julice Dias, de Universidad del Estado de Santa Catarina, presentan el artículo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: o ensino de Geografia e a apropriação conceitual” en el cual discuten “una experiencia pedagógica con el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación desarrollada en una clase de segundo año de secundaria de una escuela pública del Gobierno del Estado de Santa Catarina”.

Continúa la sección de estudios de la Revista de FAEEBA – Educación y Contemporaneidad el texto “Aprendizagens colaborativas mediadas pelo dispositivo para Ensino Híbrido SSC”. Los investigadores de la Universidad Federal de Sergipe Sheilla da Silva Conceição y Henrique Nou Schneider ilustran este número de la Revista de FAEEBA – Educación y Contemporaneidad con un texto que articula la colaboración y el *Blended Learning*, dimensiones candentes de las discusiones sobre Educación en la Contemporaneidad, abriendo al escrutinio de los lectores un estudio riguroso y actual.

La sección de estudios trae también el artículo “Avaliação da Aprendizagem no Ensino a Distância *Online*: perspectivas teórico-metodológicas” por los investigadores Eniel do Espírito Santo, Ariston de Lima Cardoso e Adilson Gomes dos Santos, de la Universidad Federal del Recóncavo de Bahia. Actual y denso, el estudio contribuye a las discusiones sobre la necesaria intersección entre los campos de estudio de Educación a Distancia y Evaluación de Aprendizaje para instrumentalizar los procesos evaluativos en la EAD.



Cerrando la sección de estudio, presentamos el artículo “Língua de Sinais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Mapeamento Sistemático da Literatura” por Aline Dubal Machado del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río Grande del Sur, Francieli Motter Ludovico, de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, y Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, de la Universidad Federal de Río Grande del Sur. En su texto, ellas presentan un texto un mapeo sistemático de literatura que contribuye a una comprensión más profunda de las intersecciones entre inclusión, accesibilidad, lengua de signos y tecnologías digitales en el ámbito de la Educación.

Completando v. 32 núm. 69 de la Revista de FAEEBA - Educación y Contemporaneidad, presentamos la entrevista “Perspectivas, contradições e crítica do letramento científico como dispositivo educacional: entrevista com Pedro Demo”. Los investigadores de la Universidad de Brasília Marcello Ferreira y Marcos Rogério Martins Costa nos ofrecen esta excelente entrevista en la que actualizan la discusión sobre alfabetización científica

desde el punto punto de vista de un intelectual como Pedro Demo, permitiéndonos reflexionar más profundamente sobre el lugar de la alfabetización científica en la Educación Brasileña.

Al abrir el trigésimo segundo volumen de la Revista de FAEEBA – Educación y Contemporaneidad, esperamos que el presente número sea una herramienta eficaz para ayudar en la formación inicial y continua de investigadores y profesionales de la Educación. Nuestra gratitud a Guadalupe Acle Tomasini y Rosely Giordano que organizaron este número, así como a los autores, revisores y equipo editorial de la Revista de FAEEBA – Educación y Contemporaneidad que hicieron posible este número inaugural del volumen 32 de nuestra revista. Del dossier temático, tan actual como inquietante, a la sección de estudios y entrevistas que componen este primer número de 2023, el trabajo editorial buscó presentar a la Comunidad Científica un subsidio denso para el desarrollo de la investigación en Educación y la formación de investigadores y profesionales de la Educación.

¡Buena lectura!

Emanuel do Rosário Santos Nonato  
Universidad del Estado de Bahía  
<https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>  
Director/Redactor General

# ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL PRECONCEPTO

*Horacio Martín Ferber\**  
*Universidad de Buenos Aires*  
<https://orcid.org/0000-0003-3382-2062>

## RESUMEN

El objetivo del artículo es realizar una descripción contextual del sistema educativo argentino, señalando algunos datos que, proporcionados por el Ministerio de Educación, son interpretados en el marco de la Teoría Crítica. Se observa que la violencia pasa de un nivel horizontal a uno vertical, lo que implica una dinámica en la internalización de la autoridad que puede generar conflictos institucionales en relación a la gestión. A partir de estos conceptos, analizamos: el papel de la institución como una jerarquía paralela que legitima el poder. Se analiza el rol del observador, como padeciente o paciente y, finalmente, la discusión entre el uso de las palabras preconcepto y prejuicio.

**Palabras clave:** Educación y Sociedad; Violencia Escolar; Inclusión y Derechos Humanos.

## ABSTRACT

### SOME CONCEPTUAL DISCUSSIONS AND REFLECTIONS ON EDUCATION AND PREJUDICE

The objective of the article is to make a contextual description of the Argentine educational system, pointing out some data that, provided by the Ministry of Education, are interpreted within the framework of Critical Theory. It is observed that violence goes from a horizontal level to a vertical one, which implies a dynamic in the internalization of authority that can generate institutional conflicts in relation to management. From these concepts, we analyze: the role of the institution as a parallel hierarchy that legitimizes the power. The role of the observer is analyzed as patient or sufferer and finally, the difference between preconceptions and prejudice

**Keywords:** Education and Society; School Violence; Inclusion and Human Rights.

## RESUMO

### ALGUMAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E PRECONCEITO

O objetivo do artigo é fazer uma descrição contextual do sistema educacional na

---

\* Profesor de la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Psicología Social (Universidad Argentina John F Kennedy). Pos-doc-torado en Educación (Universidade Federal de São Paulo). E-mail: [horacioferber@gmail.com](mailto:horacioferber@gmail.com)

Argentina, indicando alguns dados que, fornecidos pelo Ministério da Educação, são interpretados pelo referencial da Teoria Crítica. Observa-se que a violência passa de um nível horizontal a um vertical, implicando uma dinâmica na internalização da autoridade que pode gerar conflitos institucionais quanto à gestão. Com base nesses conceitos, analisa-se o papel da instituição como uma hierarquia paralela que legitima o poder. Analisa-se o papel do observador, como aquele que goza ou que padece e, finalmente, discute-se o uso das palavras pré-conceito e prejuízo.

**Palavras-chave:** Educação e Sociedade; Violência Escolar; Inclusão e Direitos Humanos.

Nuestro artículo se orienta a realizar una descripción del contexto normativo del sistema educativo en Argentina, luego se presentarán datos oficiales y posteriormente algunas reflexiones teóricas que permitirán analizar algunas delimitaciones semánticas posibles de distintos conceptos.

A partir de los últimos años, observamos un avance marcado por la plena vigencia de los Derechos Humanos en las diferentes dimensiones. En el 2006 se aprueba La Ley de Educación Nacional n° 26.206 (ARGENTINA, 2022)<sup>1</sup>, vigente hasta la fecha, realizando aportes cualitativos respecto de la inclusión, considerando a la misma como un eje transversal. Entre distintos aspectos se mencionan los siguientes: La calidad educativa, igualdad

de oportunidades, educación integral, formación ciudadana de acuerdo a los valores éticos y democráticos, participación democrática de los actores, propuestas pedagógicas para personas con discapacidad, respeto a la identidad cultural aborigen, promover una sexualidad responsable, combatir la discriminación, entre otros. La ley hace mención a garantizar los recursos necesarios para el desarrollo científico tecnológicos y la calidad educativa, situación que se observa fragmentada según las regiones donde se sitúa la escuela.

Esta ley hace mención a la educación especial como una instancia del sistema educativo que tiende a garantizar la educación en personas con discapacidad, sea cual fuere su característica u origen. De alguna manera se refleja la convivencia de dos modalidades de escuelas, y no una sola que atienda la diversidad en todas sus manifestaciones en pro de la inclusión. El sistema educativo argentino se organiza en torno a un sistema de educación común y uno de educación especial destinado a aquellos alumnos portadores de una discapacidad. Esto implica que, son excluidos del sistema común y segregados en escuelas de educación especial. La única variable para discriminar es la discapacidad, al mantener vigente y como modalidad principal para personas con discapacidad la educación especial. Muchos profesores y maestros de la escuela común consideran que no estudiaron para atender a niños y niñas con discapacidad, por un lado y por otro los docentes de la modalidad especial dicen que solo ellos saben cómo enseñarles.

1 Ley de Educación Nacional n° 26.206 (ARGENTINA, 2022), que define la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, ha permitido uno de los mayores logros de ampliación e inclusión educativa de los últimos tiempos. La ley 27550 modifica un artículo y dice: Artículo 1°. Modifíquese el artículo 109 de la ley 26.206, de Educación Nacional, el que quedará redactado de la siguiente manera: Artículo 109: Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Excepcionalmente, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, o con la jurisdicción según corresponda, cuando la escolaridad presencial – total o parcial – sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, sólo en esos casos será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad. Resolución 4021/2021.

Según Crochick y Crochick (2017) hacen referencia a que una educación inclusiva debe ser regular y la misma para todos; esta interpretación de la educación inclusiva es una forma de combatir preconceptos, favoreciendo la aceptación del otro como diferente. Esto implica considerar al otro como sujeto, incidiendo en el combate contra el bullying y los malos tratos, una educación inclusiva debe estar orientada a la aceptación de las diferencias en todas sus manifestaciones y no en términos particulares de un sector.

Debemos señalar la relevancia que adquiere el concepto de la dignidad humana en el marco normativo, lo cual implica que no solamente debe ser garantizado el derecho a la educación, sino que hablamos de una educación digna. Esta situación no es de menor importancia, pues entendemos que la dignidad humana se constituye como un derecho fundamental. Inclusive posee una jerarquía mayor respecto de los otros principios fundamentales.

En esta Ley se menciona la promoción de una sexualidad responsable, donde se proponen la realización de talleres sobre sexualidad y género, logrando así un avance respecto de algunos tabúes sociales que irrumpen en la libre elección de la sexualidad. Cabe señalar que distintas organizaciones sociales colaboraron en brindar información en los colegios mediante charlas, películas, etc..

Costa (2021, p. 36) desarrolla la concepción de individuo desde la perspectiva de la teoría crítica, retomando diversos autores y confrontando concepciones, y dice:

En este movimiento, lo que se desarrolla como individuación es el reflejo de la determinación, pero – para Horkheimer y Adorno – esta conciencia puede convertirse en autodeterminación, es decir, hacerse sustancia y, así, posibilitar el pensamiento que opone la realidad al encuentro de una sociedad libre, justa y humana, en la que el enfrentamiento de los límites, las contradicciones sociales y la afirmación de su perspectiva dialéctica y, además, quién sabe, la posibilidad de superarlas, en la que la búsqueda de la felicidad y la libertad del individuo se puede realizar (traducción del autor).

En referencia al individuo, a su conciencia y su inserción social, la misma se realiza caracterizada por la enajenación, en un interjuego entre la autonomía y la dependencia, por la imposibilidad de auto reconocerse. Este proceso de enajenación pone en juego al ser, y por consecuencia a la dignidad humana, en el marco de la relación sujeto, sociedad y naturaleza. Entonces el sujeto se encuentra en un entrapamiento en esa relación dialéctica, en la cual queda entrapado en su vínculo con la naturaleza, la sociedad y la cultura.

Petrino (2022) hace clara referencia a la dignidad humana en la Constitución Argentina (2022a), donde se menciona que el derecho a la dignidad humana es el más importante y está por encima del Estado, por despreciable que sea el delito, refiriéndose a temas de abuso que afectan la integridad humana. En la jurisprudencia que aborda el referido artículo, la observación y análisis se hace sobre la persona natural o jurídica, en algunos casos se trata de cosa juzgada, pero entendemos que la dignidad humana es el resultado de la interacción entre las personas, donde la misma relación es asimétrica y dinámica. Cuando hay desigualdad y necesidad de una de las partes, la necesidad prevalece sobre la dignidad. Por otra parte, es necesario comentar que el derecho argentino está orientado hacia un bien jurídico protegido. En este mismo sentido, en Brasil sucede algo similar. Carpizo (2011, p. 10) dice: “El artículo 1 de la Constitución de Brasil de 1988 establece que el país “está constituido en un estado democrático de derecho y se basa en: [...] III. La dignidad de la persona humana”.

El autor expresa que este concepto se menciona explícitamente en varias constituciones y fundamentalmente en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sin embargo, en la literatura científica no es un término que se mencione con frecuencia. De esta situación se desprende nuestra primera reflexión: considerar el principio de la dignidad humana con una jerarquía conceptual igual que la de la inclusión. Dignidad e inclusión son dos conceptos

que conviven conjuntamente como garantes de los derechos humanos, para lo cual el Estado debe arbitrar los medios para garantizar la misma.

No obstante, luego de más de una década, queda un saldo considerable a realizar. La propuesta de jornada extensiva y/o jornada completa, es uno de los ejemplos de dicha situación.

Algunos años más tarde, en julio de 2010, se sancionó la Ley 26.618, conocida como de Matrimonio igualitario, convirtiéndose Argentina en el primero país de América Latina y el décimo en el mundo que consagró esta norma. Esto conlleva a nuevos rumbos sobre la concepción del sujeto, teniendo implicancias socioeducativas. Es así que, en el año 2013, surge la Ley 26.892 (2022) para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Esta ley es conocida como *Ley antibullying*, la cual abre nuevas perspectivas para su abordaje, donde hace mención a los siguientes ítems:

- a. El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.
- b. El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos.
- c. El respeto y la aceptación de las diferencias.
- d. La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- e. El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas.
- f. El derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo ante situaciones de transgresión a las normas establecidas.
- g. El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona o grupos responsables de esos hechos.

En esta resolución se establece una estrategia de acción para abordar la problemática. Sin embargo, no contemplan las causas de acoso escolar basadas en discriminación por la orientación sexual o identidad de género u otro aspecto, a pesar de los esfuerzos puestos por las organizaciones.

Aquí queremos resaltar la importancia que expresa respecto de la resolución de conflictos mediante la utilización del diálogo, y no la violencia o represalias que podría surgir en determinadas situaciones. Es así donde las herramientas de mediación en la educación proporcionan una colaboración fundamental para la convivencia.

También hay un aspecto que resulta de importancia por los datos que posteriormente mostraremos, cuando refiere al respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas. Esta situación da cuenta de marco normativo que colabora en la convivencia de los distintos actores de la comunidad educativa. El ítem (g) hace mención al daño generado a la institución o a personas, lo cual llama la atención este considerando antes de observar los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Para la implementación de la mencionada ley, se propone a las instituciones educativas la construcción de una guía orientadora que establezca líneas de acción, criterios normativos y distribución de responsabilidades para los diferentes actores. Es así donde las escuelas realizan su propio código de convivencia escolar, contando con una línea telefónica nacional y gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. El 0800 Convivencia Escolar (0800-222-1197).

El acuerdo de convivencia menciona el derecho que tienen los niños a expresar su opinión, a ser escuchados, teniendo en consideración su edad y madurez. Esto marca un avance cualitativo, pues no se construye un contrato para el otro, sino con el otro, donde los actores

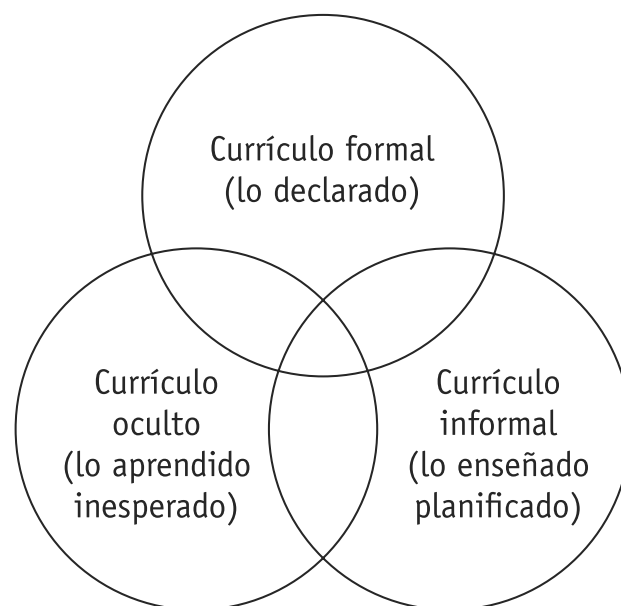
son participantes activos. Es de esta forma la necesidad de la presencia de la familia en los distintos momentos del acuerdo de convivencia, pues el proceso de socialización se da conjuntamente. La necesidad promover valores de respeto a las diferencias, no es posible en forma aislada de la comunidad donde se encuentra el sujeto. Por eso, el marco democrático es el eje constitutivo del acuerdo donde se establece un contrato entre todos los actores de la comunidad educativa, es decir asumir un compromiso conjunto. El Proyecto Educativo Institucional, incluye al acuerdo de convivencia, donde deben estar los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa: Personal Directivo, Personal Docente, Administrativo y Auxiliar, Padres y Alumnos.

El logro de una buena convivencia supone la aceptación del disenso y de la diferencia, como también la promoción del diálogo y la mediación para la solución de los conflictos cotidianos. Sólo cuando se privilegian el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera un clima adecuado para posibilitar el aprendizaje de conocimientos socialmente significativos, que incluye acciones ligadas al proceso de socialización del joven: comunicación, respeto, participación y compromiso.

Para la implementación del código de convivencia se crea el Consejo Institucional de Convivencia, que funciona como un órgano ejecutor, integrado por representantes del alumnado, de los preceptores, docentes, y equipo directivo, siendo constituidos por miembros titulares y suplentes. Este organismo estará a cargo de realizar el proceso de mediación, la cual resulta indispensable para el desarrollo de los valores básicos en el ejercicio pleno de la ciudadanía, como también para mejorar las relaciones afectivas que se dan en la institución. El proceso de mediación es saber escuchar los involucrados en el conflicto, intentándose colocar en el lugar del otro como medio para la búsqueda de una solución y crecimiento de los participantes. En este sentido, se posibilita la valorización del diálogo como una instancia

de respeto al otro, logrando que cada uno de los involucrados reflexione y use la palabra y no la acción.

Esta propuesta forma parte del diseño curricular, entendiendo que el curriculum posee dimensiones, como señalan Centeno y Paz Grebe (2021, p. 92), donde proponen lo siguiente:



Los autores realizan un análisis de las dimensiones del curriculum que muestra los aspectos administrativos de la educación, lo cual estaría representado por ese curriculum formal, lo declarado ante las autoridades de la escuela y que éstas a su vez presentan a sus superiores. Entendemos que esta dimensión se enmarca en aspectos burocráticos de un sistema de control y vigilancia sobre la educación, los, alumnos y los docentes.

Otra de los aspectos propuestos es el curriculum oculto, que no solamente es lo aprendido inesperado o espontáneamente, sino que engloba un conjunto de aspectos de la relación docente-alumno. Aquí es donde se transmiten valores, principios y modelos de socialización en la práctica educativa del aula, en la interacción social que se genera entre los distintos integrantes. Entonces surge un interrogante sobre el rol docente respecto de la dinámica áulica en relación a las situaciones de violencia que se generan. Es así que la intervención que tenga el docente, en mediar, apoyar, desestimar,



u otra alternativa, formara parte de ese curriculum oculto. La subjetividad del docente no está fuera de la escena en un acto de violencia o bullying en el aula, y tendrá incidencia en la resolución de un determinado hecho.

El último, es el curriculum informal; aquello que se enseña y está planificado, no necesariamente es lo que se declara. Esta dimensión representa la enseñanza que surge de las necesidades e inquietudes de los alumnos, de su interés. Aquí hay distintos aspectos que se enseñan más allá de los contenidos, y tienen una intencionalidad ideológica. Es en este sentido donde se enmarca el debate de un sistema educativo orientado a educar o a adoctrinar. Adorno (1998, p. 94) dice:

Ése es exactamente el problema con el que tenemos que enfrentarnos. Es conocida la pueril anécdota del hombre de los mil pies, que al ser preguntado cuándo movía en particular cada uno de sus pies, quedó enteramente paralizado y ya no pudo dar un paso más. Algo parecido ocurre con la educación y la formación. Hubo épocas en las que estos conceptos eran sustantivos, como Hegel los hubiera llamado, esto es, resultaban inteligibles por sí mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos. Hoy lo son. En el momento en que cuando se pregunta ‘educación ¿para qué?’ este ‘para qué’ no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un

acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde fuera.

Consideramos que la reflexión que nos invita a realizar el autor, no orienta a reconsiderar la educación no como una simple o compleja administración cultural, sino que, por el contrario, es darle sentido y no seguir modelos rectores impuestos. Un sistema educativo que se encuentra altamente burocratizado hace que no surja la pregunta del para que, porque justamente tiende a vaciarse de sentido y a fomentar una educación del ordenamiento. Entonces aparece la paradoja de un sistema educativo desorganizado, cuyo ordenamiento es el mismo desorden.

Por otra parte, esta situación se contrasta con algunos datos proporcionados por la *Encuesta Aprender 2017/2019* (ARGENTINA, 2021), dependiente de la Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Entendemos que esta selección de la información registrada, nos aportara algunas reflexiones. Según Espriella y Restrepo (2022), la teoría fundamentada es lo que es, no lo que debiera o pudiera ser, mantiene una orientación libre de prejuicios y preconceptos. Es en este marco que se adoptan los datos proporcionados para realizar algunas interpretaciones. Los autores lo proponen como un instrumento metodológico valido que colabora en la comprensión de ciertos datos recolectados y permite realizar nuevos aportes al campo científico.

**Tabla 1:** Frecuencia de estudiantes que discriminan por alguna característica personal o familiar

FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE DISCRIMINAN POR ALGUNA CARACTERÍSTICA PERSONAL O FAMILIAR	CASOS	%
Siempre	86 341	12,73%
Muchas veces	94 457	13,93%
Pocas veces	190 007	28,02%
Nunca	307 292	45,32%
<b>Total</b>	<b>678 097</b>	<b>100,00%</b>

**Fuente:** ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

El porcentaje acumulado es del 56, 68% de los alumnos que discriminan, esta situación resulta preocupante luego de más de 10 años de la implementación de la denominada Ley antibullying. Esta situación denota que el proceso de implementación de los códigos de convivencia no ha tenido los resultados esperados, quizás responda a una falta de capacitación en las escuelas y un seguimiento por parte del Estado. Esto muestra la violencia que se instala en las escuelas, y la dificultad para intervenir frente a los actos discriminatorios por partes de docentes y directivos. Podemos decir que hay una vinculación entre la realidad social y la educativa, ambas con altos niveles de violencia en sus distintas expresiones.

A partir de una lectura desde la teoría crítica, debemos mencionar las jerarquías escolares, las cuales se dividen en dos categorías: oficiales y no oficiales (ADORNO, 1995). La jerarquía oficial está asociada al desempeño en las actividades escolares, en general, expresado por grados; la no oficial está relacionada con la popularidad y el rendimiento en actividades físicas, como explican Crochik (2005); Crochik et al. (2016); Crochick y Crochick. (2017) Consideramos que la dinámica de poder entre la jerarquía oficial y no oficial está legitimada por la institución, que refuerza o no esta situación. Casco (2003, p. 8) dice:

Desde esta perspectiva, analiza el papel del profesor de Educación Física como mediador de la cultura, los objetos didácticos puestos en escena en las clases y la formación de la 'jerarquía paralela' dentro de las escuelas, en la que la destreza corporal, la fuerza física y todo un conjunto de atributos corporales asumen significados importantes en la construcción de dinámicas sociales violentas al interior de la escuela (traducción del autor).

La *jerarquía paralela* (CASCO, 2003) puede ayudarnos a denunciar otros aspectos, como la relación de poder entre profesor y alumno, que acaba validando la jerarquía oficial. Consideramos que la jerarquía paralela es un concepto interesante para nuestro análisis, ya que es capaz de explicar el juego de poder entre

las jerarquías existentes en las instituciones a partir de la legitimación de unas acciones en detrimento de otras. Más adelante, el autor menciona que algunos profesores fomentan la formación de esta jerarquía paralela, en la que el alumno es considerado físicamente incompetente y dice:

El análisis realizado destaca la formación de una 'jerarquía paralela' dentro de las instituciones escolares, en la que la destreza corporal y la fuerza física ocupan un lugar destacado. Tal jerarquización tiende a ganar mayor visibilidad cuanto más se acercan los contenidos definidos por la Educación Física escolar al desarrollo de una verdadera 'pedagogía deportiva' que pretende enseñar deportes de competición. (CASCO, 2003, p. 163. Traducción del autor).

Romero (1992) propone un eje transversal para analizar las instituciones, el cual nos ayuda a entender la determinación institucional inconsciente que atraviesa al grupo; explicando su influencia por la cual define a las instituciones como la forma que asume la reproducción y producción de las relaciones sociales en un sistema dado; es decir, constituyendo un cuerpo estructurado de normas, valores, mitos e ideologías, que son transmitidos y legitimados por la escuela, a lo que nosotros denominamos como parte de la jerarquía paralela. La institución tiene un poder de legitimación, en términos de saberes, comportamientos, actitudes, etc., sea por enunciación o por omisión, pero nunca puede desligarse de dicha responsabilidad. Los institucional tiene un rol determinante en el proceso y la organización de la formación de los alumnos, pues es ella la que legitima, sanciona, incluye o segrega. Además, el autor plantea desde la psicología social de Pichon Riviere, la existencia de 2 ejes más: *el horizontal y el vertical*, el primero representa al aquí y ahora de un grupo y el vertical remite a la historia personal de cada uno de los integrantes, por eso el transversal, sería la institución.

Por otra parte, esta situación de violencia se registra con un porcentaje similar respecto de los estudiantes que insultan, amenazan o agreden a otros compañeros, generándose una

relación entre la discriminación y los malos tratos. Ambas instancias están atravesadas por la violencia, los preconceptos y el clima institucional. Según los conceptos desarrollados por Lapassade (1985) de: *instituido* e *instituyente*, nos ayudan al entendimiento de la dinámica institucional de la escuela. El primero se vincula con aquello que está establecido, con un conjunto de normas sociales aceptadas, lo instituyente es el cuestionamiento a lo instituido. La Institución hace al sujeto un ser social, espacio de lo instituido, y es el sujeto quien la cuestiona, lo instituyente. La dinámica de la estructura libidinal genera la construcción del vínculo necesario en el individuo y entre los individuos, que instituye lo social en el sujeto y a su vez hace al sujeto instituyente. El sujeto es creador de instituciones, que luego asegurarán la ilusión de protección. Las instituciones tienden a fijar y enmudecer a la estructura libidinal, haciendo aparecer como natural su estructura de roles y jerarquías generando un culto conservador de las instituciones, encargadas de fijar y hacer perdurables las relaciones establecidas.

Nuestro interrogante es si la violencia debe pensarse como es algo instituido o instituyente, ¿quiénes son los que rompen la escuela?, los niños que salen de ella o los que van a la escuela. Este debate formo parte de discusiones que terminaban en un dilema, y nuestra intención es justamente problematizar el dilema y no resolverlo. Quizás cabe la posibilidad que sean ambos y no uno o el otro, como también puede ser que quienes rompan la escuela no sean los niños que van o sales de la escuela. Es así que la escuela no es que hace todo o no hace nada, hace muchas cosas, de las cuales nos valemos para poder modificar lo instituido.

Cabe señalar que la educación es parte de un sistema social cuyo objetivo es la construcción de aprendizajes a la vez que transmite cultura, valores y principios, donde encontramos una similitud con la industria cultural, según García Arnau (2019. p. 51-52) dice:

Este nuevo ente nacido que alimenta a —a la vez que se nutre de— la cultura de masas, esta

industria cultural, no es políticamente neutra, sino que, para nuestros autores, está claramente al servicio de una causa: la causa del capital. Y su propia unidad es la base de su constitución en estructura de poder y de perpetuación del sistema de dominación. La creación de esta gran estructura de producción parece tener un objetivo claro, que pasa por llevar a la superestructura a su estadio último dentro del sistema capitalista, esto es, consagrar a la cultura como aparato de generación de servidumbre. El proceso de convergencia y la constitución de la superestructura en industria convierten a la producción cultural en la clave de la reproducción social.

El sistema educativo se instala como una estructura de poder donde forma individuos y reproduce la estructura social, es por ello las diferencias que encontramos entre las distintas escuelas de gestión estatal de acuerdo a donde estén ubicadas. Esta estructura que constituye el sistema educativo puede ser pensada como cómplice de la industria cultural, que aliena y coarta las posibilidades de libertad del sujeto. En la misma línea de pensamiento, Adorno y Horkheimer, (1998, p. 171) dicen:

La atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del actual consumidor cultural no necesita ser reducida a mecanismos psicológicos. Los mismos productos, comenzando por el más característico, el cine sonoro, paralizan, por su propia constitución objetiva, tales facultades. Ellos están hechos de tal manera que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, capacidad de observación y competencia específica, pero al mismo tiempo prohíben directamente la actividad pensante del espectador, si éste no quiere perder los hechos que pasan con rapidez ante su mirada. La tensión que se crea es, por cierto, tan automática que no necesita ser actualizada, y sin embargo logra reprimir la imaginación [...].

Un sistema educativo que tiene como una de sus primeras funciones sociales —aunque esto se oculte— alimentar a niños y familias que se encuentran en situación de pobreza, no cabe dudas que la industria educativa atrofia la imaginación y cercena la libertad del sujeto. Nos preguntamos sobre la capacidad pensante que se promueve en la escuela, si ésta se desarro-

lla o inhibe a partir de los modelos didácticos y dispositivo áulicos durante el proceso de enseñanza.

Otro aspecto que observamos es el incremento de situaciones de violencia / agresión a docentes. Veamos los siguientes datos.

**Tabla 2:** Frecuencia de estudiantes que insultan, amenazan o agreden a docentes.

FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE INSULTAN, AMENAZAN O AGREDEN A DOCENTES	CASOS	%
Siempre	22 260	3,41%
Muchas veces	25 031	3,83%
Pocas veces	102 996	15,78%
Nunca	502 551	76,98%
<b>Total</b>	<b>652 838</b>	<b>100,00%</b>

**Fuente:** ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

Aquí se muestra que el porcentaje acumulado es de 23,02 %, lo cual indica un valor alto para esta situación. Esto nos convida a reflexionar sobre el rol docentes, su lugar en el marco de la comunidad educativa. La violencia pasa de un nivel de horizontalidad a la verticalidad, es decir ya no es solamente entre pares, sino que el objeto de la violencia es el docente. Esto implica una dinámica en la internalización de la autoridad, donde puede generar conflictos institucionales respecto de su organización y gestión. Cuando la violencia se da en forma horizontal y vertical, resulta complejo trabajar, viéndose afectada la convivencia escolar, y la institución comienza

a deteriorarse. Una situación claramente representativa es el concepto de docente que se comparte en la representación social, quedando desvanecido el lugar de la enseñanza hacia un rol de asistencia social y contención.

Quizás esto nos ayuda a entender porque luego de más de 10 años de una ley que propone poner límites a la violencia en el ámbito educativo, todavía hoy no tienes un descenso, por el contrario, se evidencia un aumento de la misma.

Observemos la siguiente tabla, y estaríamos sumando un dato que se correlaciona con nuestras interpretaciones.

**Tabla 3:** Frecuencia de estudiantes que dañan las cosas de la escuela

FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE DAÑAN LAS COSAS DE LA ESCUELA	CASOS	%
Siempre	57 146	8,62%
Muchas veces	74 033	11,16%
Pocas veces	237 523	35,82%
Nunca	294 453	44,40%
<b>Total</b>	<b>663 154</b>	<b>100,00%</b>

**Fuente:** ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

En la tabla 3, el 55,6 % es el acumulado entre *siempre*, *muchas veces* y *pocas veces*, por lo cual hay una constante entre la discriminación, la violencia a los compañeros (Ver Tabla 1) y la violencia contra la escuela, según los datos

del Ministerio de Educación. En esta línea de pensamiento, consideramos la pertenencia institucional de los alumnos es mayoritariamente lábil, lo cual implica que los acuerdos de convivencia que se puedan llegar a construir,

no necesariamente serán respetados. Retomando los aportes de Casco (2003) y de Romero (1992), el concepto de jerarquía paralela se observa en la legitimación institucional de las jerarquías oficial y la jerarquía no oficial. Pero en nuestro caso, esa jerarquía paralela se encuentra debilitada por la pertenencia de los alumnos a la escuela.

Por otra parte, Crochick, González, Ferber (2021) hacen referencia que los preconceptos y el bullying están asociados a personalidades autoritarias. Donde el sujeto usa su personalidad autoritaria, o bien, las estructuras sociales y culturales autoritarias; para solucionar conflictos internos. El autoritarismo predispone de modo defensivo la aceptación de normas y órdenes del poder impuesto por la autoridad. Por lo cual, los cambios importantes que surjan en situaciones e instituciones sociales, influyen de modo directo en los tipos de personalidades que se construyen dentro de la sociedad en la que habitan.

Dichas características, producidas por la cultura, al ser incorporadas por el individuo durante su socialización, pueden predisponerlo a desarrollar y manifestar preconceptos y, en consecuencia, a desarrollarse como una "personalidad autoritaria o síndrome autoritario". Las mismas son psicosociales, proceden en la construcción y en el soporte de representaciones psicológicas, como también en el comportamiento etnocéntrico del sujeto. El síndrome autoritario funciona como una estructura de personalidad casi permanente, que ejerce en como el sujeto selecciona los estímulos ideológicos de su cultura, sus elecciones y comportamientos políticos.

En este sentido, los aportes de Antunes y Zuin (2008) quienes hacen referencia a la práctica del bullying, refiriendo que es la afirmación del poder interpersonal a través de la agresión; donde los acosadores tienden a actuar con dos objetivos, primero para demostrar poder, y segundo para lograr una afiliación con otros colegas.

Grossi y Santos (2009) vinculan la violencia escolar, en relación con la indisciplina en

mascara. Así, podemos decir que la violencia escolar se debe a la violencia social, Agregan como parte de su investigación que no se trata de que les guste a los niños la escuela o no, sino de sentirte bien en ese ambiente. El contexto escolar debe favorecer un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje. Esto no se limita a las cuestiones solamente edilicias, éstas son una parte del contexto. Por otra parte, que los alumnos vayan a desayunar y comer al colegio, termina permutando el objetivo institucional hacia una posición asistencial. Si no son satisfechas las necesidades primarias resulta difícil la construcción del conocimiento. La violencia social está dada en este aspecto, la falta de recursos de las familias, empleabilidad, vivienda digna, por lo cual se traslada ese mal-estar a la escuela.

Otro dato relevante proporcionado por la *Encuesta Aprender 2017/2019*, dependiente de la Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina (2021) sobre el bullying, se aprecia que aparece la belleza con un 45 % como una de las causas en las niñas; siendo el 35% el rendimiento deportivo inferior en los niños, el aspecto más frecuente de popularidad en ambos casos. Esta situación entra en coherencia de análisis con lo expresado sobre el concepto de jerarquía oficial y no oficial (ADORNO, 1995).

Resulta de interés que los defectos físicos no son los de mayores porcentajes, en relación al bullying, justamente por la historia de estigmatización de las personas portadoras de una discapacidad.

Los datos muestran una relación directa entre la discriminación y/o actos de violencia, pero hay una porción importante que no está contemplada, los observadores. Aquí se presenta un aspecto importante a destacar; el observador nunca es neutro, siempre adopta una posición, de forma activa o pasiva, ya sea hablando, con gestos o en silencio. En este sentido, hay dos posiciones que se pueden asumir, las cuales son dinámicas y cambiantes: *posición*

*placiente y posición padeciente*. La primera de ellas es cuando, frente a una situación de violencia, el observador siente determinado agrado y/o placer por lo que sucede. En alemán, hay una palabra que expresa esta situación, *schadenfreude*: designa el sentimiento de alegría o satisfacción que genera el sufrimiento, la infelicidad o la humillación del otro. Inferimos que en esta situación se conjuga un proceso de identificación con el agresor, adoptando una conducta sado-masquista, un placer por el sufrimiento y/o sometimiento del otro.

La posición padeciente, en cambio está relacionada con el sufrimiento, donde hay un proceso de identificación con la víctima. Durante un acto de violencia, surgen sentimientos en el observador, ya sea en una u otra posición, donde no siempre es la misma, puede suceder que en algunas adopte una posición padeciente y en otras placiente; es por ello que señalamos la dinámica de las mismas. Inferimos que estas experiencias tienen un carácter de estrés post-traumático en algunos casos, no pasan desapercibidas para el psiquismo. Esta cuestión nos lleva a pensar cómo se conjugan las posiciones placiente y padeciente en los docentes y como su propia historia incide en el proceso de intervención frente a situaciones de violencia. Cabe señalar la relevancia que tiene por parte del docente la interpretación de la violencia en su práctica educativa, y es ahí donde podremos observar más claramente el interjuego de posiciones. Actualmente el escenario social se presenta con un alto nivel de hostilidad y violencia entre distintos sectores, pudiendo asumir cualquier posición interpretativa.

El con-texto de agresión y violencia se va inscribiendo en nosotros a partir de la permanencia a lo largo del tiempo. Aprendemos a convivir con esa hostilidad, la denominada grieta. Aquí es donde se encuentra una tercera posición, que es el acostumbramiento a la violencia social, entonces el sujeto adopta una *posición indiferente*, donde la negación se presenta como un mecanismo de defensa del yo. Cabe señalar que la dinámica de las

posiciones le corresponde a yo como otros procesos psíquicos, y esta posición no puede ser interpretada como una elaboración, por el contrario, es una desmentida, es decir hay una parte del psiquismo que la acepta y otra parte que la niega.

La dimensión socio-cultural no es ajena a las prácticas educativas que se manifiestan en la escuela, como tampoco a los sujetos que participan de ella. Podemos tomar la distinción universal, particular y singular, para hacer referencia a los aspectos culturales. Lo universal es lo que involucra a la especie humana, en este caso la cultura, el hombre produce cultura en cada región con determinadas características, eso es lo particular y lo singular es como cada sujeto se apropia y es atravesado por ella.

En esta misma línea de análisis, nos interesa pensar sobre algunos conceptos que se utilizan en forma de sinónimos, e incluso el material disponible en la literatura científica que analizamos no termina de dejar claro la diferenciación, por lo menos para nuestra lengua, el uso del término *preconcepto* y *prejuicio*. Crochik (2005); Crochik; Kohatsu; Dias; Freller y Casco (2013); Crochik; Freller; Dias; Kohatsu; Casco; Giordano; Silva; Santos; Pedrossian y Meneses (2016); Crochick y Crochick (2017), Dias; Dadico y Casco (2020) entienden que el preconcepto está orientado a un objeto preciso y delimitado, siendo generado por nosotros, cuando algo no lo soportamos, lo proyectamos en el otro<sup>2</sup> Además, se menciona que es una actitud no una acción, posee un objeto bien identificado. Esto implica una concepción del concepto que nos remite a lo individual.

Por otra parte, Civalero, Alonso y Brussino (2022) donde hace referencia al prejuicio como una estructura multidimensional haciendo referencia al *prejuicio manifiesto* y al *prejuicio sutil* (PETTIGREW; MEERTENS, 1995). El primero de ellos se relaciona a los aspectos exo-grupales mientras el segundo son de

<sup>2</sup> El prejuicio al homosexual es porque hay aspectos de la persona que no puede resolver.

carácter endo-grupales, En esta misma línea de pensamiento Bastias, Ungaretti, Barreiro y Etchezahar (2022) realizan una validación de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia personas en situación de pobreza en Argentina, las comparaciones de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto según la clase social autopercebida, no se observan diferencias.

Por otra parte, Freud (1988, p. 2593) dice en *Psicología de las masas y análisis del yo*:

Esto nos recuerda cuán numerosos son los fenómenos de dependencia en la sociedad humana normal, cuán escasa originalidad y cuán poco valor personal hallamos en ella y hasta qué punto se encuentra dominado el individuo por las influencias de un alma colectiva, tales como las propiedades raciales, los prejuicios de clase, la opinión pública, etcétera.

Entendemos que el prejuicio se vincula a una dimensión social que atraviesa al sujeto a través de la cultura, de las prácticas sociales. Según Adorno (1998, p. 66):

Empleo, pues, el concepto de tabú en un sentido más bien estricto, en el sentido de la sedimentación colectiva de imágenes y representaciones que, de modo similar a las relativas a lo económico a las que antes me refería, han perdido en gran medida su base real, incluso más que las económicas, pero que se conservan tenazmente como prejuicios psicológicos y sociales, y accionan, a su vez, de nuevo sobre la realidad, de modo que acaban transformándose en fuerzas reales.

La difícil tarea de poder diferenciar los alcances conceptuales sobre el prejuicio y el prejuicio, donde la literatura científica no resulta clara respecto de esto, nosotros realizamos una propuesta a la presente discusión. Los prejuicios se relacionarían más con los aspectos subjetivos, los cuales están vinculados a un sujeto en el marco de una sociedad administrada, ideologizada y políticamente gobernada. Aquí se hace mayor referencia a la estructura psíquica sin desconocer la influencia social que tiene en su constitución. Podríamos agregar que este concepto se vincula más a una dimensión cognitiva

El prejuicio se vincula a la dinámica cultural de ideas preconcebidas de un determinado grupo o sector social, que pueden generar conductas discriminatorias, por lo cual las políticas públicas se deben orientar a disminuir los prejuicios sociales, que influyen en los prejuicios individuales.

A partir de los datos anteriormente presentados podríamos inferir que los altos porcentajes registrados no solamente responden a situaciones singulares, sino que hay cuestiones de carácter cultural y grupal donde se sostienen de alguna manera esas prácticas. Esto nos permite distinguir entre los prejuicios que son de carácter social, moral, y como cada sujeto se apropia o no de ello y se constituye en una persona preconceptuosa. Los aspectos culturales en distintas manifestaciones conllevan cuestiones discriminatorias. Como es el caso de la belleza o el éxito deportivo en los jóvenes, según se presentó en los datos recogidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, por lo cual respondería a prejuicios sociales, lo que puede conllevar a situaciones preconceptuosas de algunos alumnos.

## A modo de conclusión

Consideramos que, según los datos presentados por el Ministerio de Educación, marcan un alto nivel de violencia en distintas dimensiones y afectando a diversos actores de la comunidad educativa. Esta situación va en detrimento del desarrollo de los alumnos como sujetos autónomos, participes de una sociedad democráticamente libre de prejuicios, más inclusiva y menos autoritaria. Una cultura que posee prejuicios raciales, religiosos, políticos, entre tantos otros, promueve personas más preconceptuosas.

La implicancia de la violencia en la comunidad educativa deja una experiencia en cada uno de nosotros, que es vivida como paciente o padeciente, pero no pasa inadvertida. Estas posiciones son dinámicas y se pueden alternar en una misma situación. Debemos agregar una



tercera posición, la indiferencia, que resulta de la negación, sea como mecanismo de defensa del yo o porque la violencia funciona como instituido. La resistencia y el mal-estar hacia los valores establecidos generan acciones orientadas a la transformación, lo instituyente. Es en este sentido que nos queda como interrogante si la violencia que observamos en los datos presentados es lo instituido o lo instituyente.

Los niveles de agresión que se hacia la institución educativa y al docente en particular generan una violencia horizontal entre pares y vertical hacia la institución y el docente, haciendo dificultosa la gestión educativa. Esta situación afecta la jerarquía paralela, que es aquella que, valida, consiente o sanciona las acciones de la jerarquía oficial y la jerarquía no oficial, situación que se evidencia en las dimensiones del curriculum, pero fundamentalmente en el curriculum oculto.

Luego de nuestro análisis, inferimos que la educación es parte de la industria cultural en los términos de la Escuela de Frankfurt, una instancia fundamental, una estructura de poder que domina el pensamiento individual. En este marco de análisis, la escuela en gran medida funciona como contención social frente a posibles conflictos sociales, dejando la enseñanza y el aprendizaje para un segundo lugar. Que los niños asistan a la escuela para cubrir sus necesidades primarias, como la alimentación, hace que se postergue cualquier otro objetivo. La violencia también está presente en la falta de empleo, de vivienda, de acceso al agua potable, etc., para ciertos sectores, que deben concurrir a buscar su vianda alimentaria a la escuela. En un ámbito de agresión y violencia, el aprendizaje de contenidos curriculares pasa a un segundo lugar.

Entendemos que la Ley Anti-Bullying es de una importancia meridiana para mejorar la calidad educativa, siendo el código de convivencia su instrumento indispensable. Aunque los datos recogidos no muestran un avance al respecto, sostenemos la relevancia que tiene esta normativa. Por otra parte, es interesan-

te la posibilidad sumar una interpretación al concepto de bullying, entenderlo también como un emergente de un conflicto en el marco socio-educativo. Algo que denuncia y anuncia el malestar y las tensiones que se viven en la escuela.

Consideramos que resultaría de interés realizar talleres de sensibilización en la comunidad educativa donde estos encuentros sean una instancia de dis-tensión, concientización y transformación de la realidad. De continuar con esta dinámica, el sistema educativo continúa legitimando la exclusión, ilusionando al sujeto de una inclusión, situación que se ve claramente en los sectores más vulnerables y desprotegidos. Por último, el tema de la violencia parece no estar en la agenda de prioridades, los reclamos docentes históricamente se orientan a recomposición salarial como los obreros reclaman a la empresa, hace falta una discusión sobre el para que de la educación. Un espacio de dialogo, donde se construyan políticas educativas que abarquen las distintas dimensiones de la educación.

## REFERENCIAS

- ADORNO, T.W. Tabus acerca do magistério. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. **Educacion para la emacipación, conferencias y conversaciones con Hellmut Becker** (1959-1969). Madrid: Morata, 1998.
- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. In: \_\_\_\_\_. **Dialéctica de la Ilustración**. Madrid: Editorial Trotta, 1998, p. 165-212.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S.: Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, jan. 2008.
- ARGENTINA. Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. **Encuesta Aprender 2017/2019**. Disponible en: <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg17/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=SEXTO&lang=esp>. Acceso en: 3 jul. 2021.
- ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N°**

**26.206.** Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acceso en: 12 oct. 2022.

ARGENTINA. **Ley 26.618.** Ley de Matrimonio Igualitario. Sancionada: Julio 15 de 2010. Promulgada: Julio 21 de 2010. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/165000-169999/169608/norma.htm> Acceso en: 15 oct. 2020.

ARGENTINA. **Ley 26.892.** Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/marcos-normativos-54093.pdf>. Acceso en: 19 oct. 2022.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina.** 1994. Disponible en: [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_de\\_la\\_Nacion\\_Argentina.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_de_la_Nacion_Argentina.pdf). Acceso en: 12 oct. 2022.

BASTIAS, F.; UNGARETTI, J.; BARREIRO, A.; ETCHEZAHAR, E. Adaptación y validación de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia personas en situación de pobreza. **Revista de Ciencias Sociales (Ve)**, v. XXVIII, n. 1, p. 352-366, 2022.

CARPISO, J. Los Derechos Humanos: naturaleza, denominación y características. **Revista Mexicana de Derecho Constitucional**. n. 25, p. 03-29, jul.-dic. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>. Acceso en: 01 Jul. 2021.

CASCO, R. **As cicatrizes do corpo:** a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física. 2003. Dissertação (Metrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CENTENO, Angel M.; PAZ GREBE, María de la. El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. **Investigación educ. médica**, Ciudad de México, v. 10 n. 38, p. 89-95, jun. 2021. Disponible en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572021000200089&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572021000200089&lng=es&nrm=iso)>. Acceso en: 08 Sep. 22. Epub 06-Dic-2021. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>.

CIVALERO, L.; ALONSO, D.; BRUSSINO, S. Evaluación del prejuicio hacia inmigrantes: adaptación argentina de la escala de prejuicio sutil y manifiesto. **Ciencias Psicológicas**, v. 13, n. 1, p. 119-133, 2019. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212019000100119&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212019000100119&lng=es&nrm=iso).

Acceso en: 23 oct. 2022.

COSTA, V. A. Conceção de indivíduo, formação e educação sob a égide da sociedade administrada: a perspectiva da Teoria Crítica. **COCAR**, v. 14, n. 28, p. 33-48, Jan./Abr. 2020. Disponible en: [belfares,+3105-8736-1-CE \(7\).pdf](belfares,+3105-8736-1-CE(7).pdf) . Acceso en: 20 Oct. 2022.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CROCHIK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLELLER, C. C.; CASCO, R.: **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Alínea, 2013.

CROCHIK, J. L. (Org.); FRELLELLER, C. C.; DIAS, M. A.; KOHASTU, L. N.; CASCO, R.; GIORDANO, R. C.; SILVA, L. M.; SANTOS, J. B.; PEDROSSIAN, D. R. S.; MENESES, B. M. **Educação Inclusiva:** algumas pesquisas. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** São Paulo: Benjamin, 2017.

CROCHICK, J. L.; GONZÁLEZ, R. E.; FERBER, H. M. **Poder, Disciplina y Prejuicio:** La Constitución del Sujeto. **Paradigma:** Revista de Investigación Educativa, v. 28, p. 133-156, 2021.

DIAS, M. A. de L.; DADICO, L.; CASCO, R. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **COCAR**, v. 14, n. 28, p. 49-69, 2020.

ESPRIELLA, R.; RESTREPO, C. **Teoría fundamentada**, Revista Colombiana de Psiquiatría, v. 49, n. 2, p. 127-133, Abr.-Jun. 2020. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502020000200127&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502020000200127&script=sci_abstract&lng=es). Acceso en: 01 set. 2022.

FREUD, S. **Psicología de las masas y análisis del yo.** Buenos Aires: Sud-América, 1988. [1921]

GARCÍA ARNAU, A. Adorno, Horkheimer y la «industria cultural: La construcción de una crítica de la superestructura. **Tendencias Sociales. Revista de Sociología**, [S. l.], n. 3, p. 48-59, 2019. DOI: 10.5944/ts.3.2019.23587. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/view/23587>. Acceso en: 8 nov. 2022.

GROSSI, P. K.; SANTOS, A. M. Desvendando o fenómeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil; **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.2, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37412031011.pdf> . Acceso en: 01 set. 2022.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizaciones e instituciones**. Barcelona, Gedisa 1985.

PETRINO, R. Artículo 11: Protección de la Honra y la Dignidad Humana. In: ALONSO RIGUEIRA, M. E. **La Convención Interamericana de Derechos Humanos y su proyección en el Derecho Argentino**. Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA, 2012. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-derecho-argentino/011-petrino-honra-y-dignidad-la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-da.pdf>

Acceso en: 18 Mayo 2022.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, n. 1, p. 57-75, 1995. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106

ROMERO, R. **Grupo, objeto y teoría**. vol. II. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1992, p. 14-15.

*Recebido em: 15/09/2022*

*Aprovado em: 12/10/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE BULLIYNG E FORMAS DE ENFRENTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Jaciete Barbosa dos Santos\**  
Universidade do Estado da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0001-8877-0824>

*Lucimêre Rodrigues de Souza\*\**  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
<https://orcid.org/0000-0002-5770-5832>

*Viviane Borges Dias\*\*\**  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
<https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>

## RESUMO

A violência escolar é um fenômeno antigo que se mantém através do tempo. Na contemporaneidade, vem sendo relatada outra forma de violência no ambiente escolar que tem tomado dimensões cada vez maiores, denominada *bullying*. Trata-se de uma intimidação psicológica ou física, intencional e recorrente, dirigida a uma pessoa vista como frágil por seus agressores. A pesquisa tem vinculação com a temática da violência escolar, manifestada na forma de *bullying*, especialmente em relação aos estudantes em situação de inclusão. Objetivou-se analisar as concepções de docentes do estado da Bahia sobre o *bullying* e possíveis formas de enfrentamento no contexto escolar. O estudo se fundamenta no referencial da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente, a partir de formulações de Adorno. As análises resultaram de entrevistas com professores de escolas públicas de duas cidades baianas, marcadas por alto índice de violência. Verificou-se a inexistência de uma clareza conceitual sobre o *bullying* e, em alguns casos, uma relativização das situações identificadas como algo comum ao cotidiano escolar ou visto como brincadeira por parte dos professores. Percebe-se que o contexto escolar é parte da cultura e acaba sendo (re)produtor de violência. A Educação Inclusiva tem se mostrado eficaz no enfrentamento do preconceito, mas o *bullying* é mais complexo, requer uma formação cultural mais ampla, capaz de atenuar a indiferença no indivíduo

\* Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia. E-mail: [jbsantos@uneb.br](mailto:jbsantos@uneb.br)

\*\* Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, Bahia. E-mail: [lrsouza@uefs.br](mailto:lrsouza@uefs.br)

\*\*\* Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGECM/UESC). Ilhéus, Bahia. E-mail: [vbdias@uesc.br](mailto:vbdias@uesc.br)

diante do próprio humano que ele não reconhece em si, por desumanizar-se.

**Palavras-chave:** *bullying*; concepções de professores; formas de enfrentamento; violência escolar; educação inclusiva.

## ABSTRACT

### TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT BULLYING AND WAYS OF CONFRONTATION IN THE CONTEXT OF SCHOOLS FROM BAHIA

School violence is an old phenomenon that remains over time. In contemporary times, another form of violence in the school environment has been reported, which has taken on increasing dimensions, called bullying. It is a psychological or physical intimidation, intentional and recurrent, directed at a person seen as fragile by their aggressors. The investigation is linked to the school violence theme, manifested in the shape of bullying, especially when it comes to students in a situation of inclusion. This article aimed to analyze the conceptions of teachers of the state of Bahia about bullying, identifying concepts attributed to this phenomenon, as well as possible ways of confronting in the school context. The study is based on the framework of the Critical Theory of Society, mainly from Adorno's formulations. The analyzes were carried out through interviews with teachers from public schools in two cities in Bahia marked by a high rate of violence. It was noticed the lack of a conceptual clarity about bullying and, in some cases, a relativization of situations identified as something common to the school routine or seen as a joke by the teachers. Possible ways of facing were identified based on the concepts presented. It can be noticed that the school context is part of the culture and ends up being a (re)producer of violence. Inclusive Education has been shown to be effective in facing prejudice, but bullying is more complex, requiring a broader cultural formation, capable of attenuate the indifference in the individual towards the very human that he does not recognize in himself, by dehumanizing himself.

**Keywords:** bullying; teachers' conceptions; ways of confronting; school violence; inclusive education.

## RESUMEN

### CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE EL BULLYING Y FORMAS DE CONFRONTACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESCUELAS DE BAHIA

La violencia escolar es un fenómeno antiguo que se mantiene a través del tiempo. En la época contemporánea se ha denunciado otra forma de violencia en el ámbito escolar, que viene adquiriendo dimensiones cada vez mayores, denominada bullying. Es una intimidación psicológica o física, intencionada y recurrente, dirigida a una persona vista como frágil por sus agresores. La investigación está vinculada a la temática de la violencia escolar, manifestada en forma de bullying, especialmente en relación a los estudiantes en situación de inclusión. Este artículo tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores del estado de Bahia sobre el bullying, identificando conceptos atribuidos a este fenómeno, así como posibles formas de enfrentamiento en el contexto escolar. El estudio se fundamenta en el marco de la Teoría Crítica de la



Sociedad, principalmente a partir de las formulaciones de Adorno. Los análisis se realizaron a través de entrevistas con profesores de escuelas públicas de dos ciudades de Bahia, marcadas por un alto índice de violencia. Se notó la falta de claridad conceptual sobre el *bullying* y, en algunos casos, una relativización de situaciones identificadas como algo común a la rutina escolar o vistas como una broma por parte de los profesores. Se identificaron posibles formas de afrontamiento a partir de los conceptos presentados. Se advierte que el contexto escolar es parte de la cultura y termina siendo un (re)productor de violencia. La Educación Inclusiva se ha mostrado eficaz en el enfrentamiento de los prejuicios, pero el *bullying* es más complejo, requiriendo una formación cultural más amplia, capaz de atenuar la indiferencia del individuo hacia el ser humano que no reconoce en sí mismo, por deshumanizarse.

**Palabras-clave:** *bullying*; concepciones de profesores; formas de confrontación; violencia escolar; educación inclusiva.

## Introdução<sup>1</sup>

A violência se destaca como tema necessário a ser analisado, visto que, mesmo diante dos avanços produzidos pela cultura, a sociedade contemporânea ainda se sustenta em valores e práticas sociais regressivos, propensos à barbárie. As reflexões apontadas pela Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo as formulações de Adorno (1995), são elucidativas quanto à compreensão da violência social, gerada pela estrutura de dominação imanente aos ditames do capital e dos mecanismos utilizados para se manter e reproduzir-se. O referido autor, no ensaio *Educação após Auschwitz*, alerta para uma espécie de tendência regressiva ou “inclinação arcaica para a violência” (ADORNO, 1995, p. 143). Assim, no que tange à inclinação da sociedade contemporânea para a violência, observa-se que quanto mais tensionada seja a sociedade nas suas condições materiais e espirituais, para prover a população de uma vida digna, mais violência em potencial.

Todavía, da mesma forma que a violência se encontra enraizada nas relações sociais como uma força exterior ao indivíduo, ela também resulta da expressão de complexos processos psíquicos que manifestam o potencial de agressividade e impulsos de crueldade, suscetíveis ao humano. Nesse sentido, a origem da violên-

cia precisa ser pensada numa perspectiva dialética, nessa tensão permanente entre universal e particular, entre indivíduo e sociedade, cuja realidade emerge na própria constituição do indivíduo em relação com a cultura, em meio aos processos formativos socialmente instituídos.

Vale ressaltar que cabe à sociedade se empenhar, ao máximo, no combate/enfrentamento à violência, por meio dos referidos processos formativos. Todavía, os mecanismos sociais de dominação parecem estar na contramão do esperado, ao obstarem a capacidade de autorreflexão dos indivíduos, especialmente na formação, tornando-os cada vez mais vulneráveis ao naturalizar e/ou espetacularizar a violência, sobretudo aquela dirigida aos considerados mais frágeis. A proposta de Educação Inclusiva, nesse contexto, talvez se constitua numa possibilidade para o exercício da autorreflexão diante da experiência com a diversidade humana, que, historicamente, tem sido alvo da violência.

O desprezo pelo corpo fora da normatividade, especialmente o corpo dito “deficiente”, tem se constituído numa das formas mais brutais de opressão e violência contra a manifestação da diversidade humana. Em que medida pensar a violência escolar pode nos remeter à Educação Inclusiva? Esta proposta no Brasil é conceituada legalmente como

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.



[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Há que se considerar que as instituições educacionais, irrefletidamente, parecem ainda se distanciar desse paradigma da Educação Inclusiva por conservarem a estrutura e a organização social permissivas à violência, seja pela reprodução da ideologia de exclusão, seja pela produção interna de protocolos para ações de adequação, adaptação e competição. Contudo, é importante evidenciar o caráter dialético da instituição escolar, reconhecendo as contradições do esclarecimento: ao tempo em que, como um espaço de construção e difusão de saberes compartilhados, faz parte do aparato que dá suporte estrutural para a sociedade administrada, no sentido do progresso material e difusão de ideologias, admite-se igualmente sua relevância, indispensável para a superação do estado de alienação que possibilite o exercício da democracia. Sendo assim, não se pretende aqui menosprezar as determinações da estrutura social e econômica propulsoras da violência, mas, em perspectiva crítica, compreende-se que a educação formal possibilita, também, pela autorreflexão crítica, fazer eclodir a consciência das contradições presentes na cultura.

No contexto brasileiro é preocupante o aumento crescente da violência, conforme evidenciam as estatísticas recentes. Chamam a atenção dados divulgados pelo Atlas da Violência (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021) sobre o índice alarmante de homicídios por morte violenta de causa indeterminada contra jovens, mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiência, grupos LGBTQIA+, indígenas. Considera-se, também, que a violência física, que atinge em maior proporção esses grupos sociais representativos de minorias, ratifica a existência de outras formas de violência por preconceitos, como: machismo, racismo, sexismo,

capacitismo etc. Esta situação se reflete no contexto educacional, tendo em vista que a escola é uma instituição social que, como tal, reproduz o caráter opressor da cultura, reforçando elementos racionais ideológicos e estabelecendo regras de mérito, práticas de padronização e classificação avaliativa. Nesse sentido, cabe refletir o impacto provocado por essas supostas minorias, público-alvo da Educação Inclusiva, no contexto escolar?

Como reflexo da violência social, veiculados cotidianamente pela mídia e por pesquisas<sup>2</sup> que anunciam dados alarmantes, emergem cada vez mais casos preocupantes de fatos<sup>3</sup> violentos que repercutem no contexto das instituições escolares. O cotidiano de muitas escolas evidencia ações desagregadoras, depredações, agressões e conflitos. Tanto que nas últimas décadas a violência no ambiente escolar tem aco-

2 O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou uma nota técnica, em meados de 2021, com um levantamento indicando que a região Nordeste possui os municípios mais violentos do Brasil, evidenciando a relação entre desigualdade e violência (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021). No que tange ao Estado da Bahia, na capital Salvador, segundo o Monitor da Violência, foram registradas 5.099 mortes violentas no ano de 2021. Destas, 4.931 foram registradas como homicídio doloso, ou seja, quando a pessoa tira a vida de outra intencionalmente (NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA USP; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; G1, 2021). De acordo com o 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022), Salvador é a segunda capital do Brasil em números absolutos de pessoas que morrem vítimas de violência. Tirando a capital, Feira de Santana aparece como o município mais violento da Bahia. Tanto que a ONG mexicana Conselho Cidadão para Segurança Pública e Justiça Penal apontou Feira de Santana como a 9ª cidade mais violenta do mundo em 2020 (ONG..., 2021).

3 É importante destacar ao menos três fatos indicativos do acirramento da violência no Brasil, sobretudo nos três últimos anos: 1) política permissiva do governo federal para uso de armas a partir de 2019, favorecendo o acesso e circulação de armas de fogo; 2) aumento de conflitos violentos no campo, fomentados por políticas de regularização fundiária que atingem especialmente populações indígenas, assentados, sem-terra e lideranças agrárias (exemplo do assassinato de ativistas como Bruno Pereira e Dom Phillips); e 3) o acirramento da violência manifesta pela ação policial marcada pela ausência de critérios em relação aos mecanismos de uso da força, conforme ocorreu na abordagem feita pela Polícia Rodoviária Federal com Genivaldo de Jesus Santos, cuja situação de adoecimento psíquico foi desconsiderada, culminando com mais uma morte brutal em nossas estatísticas.

metido dimensões cada vez maiores, passando à denominação de *bullying*. Este se apresenta como uma intimidação psicológica ou física, intencional e recorrente, dirigida a uma pessoa vista como frágil por seus agressores. Vale destacar que a primeira definição de *bullying* foi elaborada pelo pesquisador norueguês Dan Olweus, no início da década de 1990 (FANTE, 2005), ao afirmar que o *bullying* diz respeito às atitudes intencionais, agressivas e recorrentes por parte de agressores, quase sempre colegas da própria vítima. Será que existe relação entre *bullying* e Educação Inclusiva?

Os estudos sobre o *bullying* vêm avançando significativamente, inclusive dando margem a questionamentos sobre o próprio conceito. Alguns pesquisadores criticam sua legitimidade quando as análises e interpretações clínicas são emitidas sem considerar os aspectos socioculturais que predispõem os indivíduos a tais práticas. Nessa direção, as orientações e intervenções para o enfrentamento a esse fenômeno ficam restritas a proposições instrumentais e/ou compensatórias no âmbito da escola, que mais se aproximam de manuais convencionais a serem seguidos pelos professores. É como se o *bullying* se explicasse por si mesmo, sem considerar as tensões geradas pelo contexto social que predispõem os indivíduos a tais atos.

De modo geral, o *bullying* se manifesta como um tipo de intimidação violenta, seja ela física, psicológica ou moral, que expressa uma relação assimétrica de poder entre os agressores e suas vítimas. Ainda que os estudos sobre o *bullying* mencionem a determinação dos aspectos socioculturais, estes não são problematizados, evidenciando a aparente neutralidade do conceito, que provoca uma separação entre o fato observado, sua descrição e o contexto social. Para Antunes e Zuin (2008, p. 40), “as práticas e violência nas escolas devem ser compreendidas por meio da análise social, das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, e de como tais forças se materializam e se calcificam nos sujeitos que se desenvolvem neste meio”.

Nesse contexto, percebe-se a proximidade entre *bullying* e preconceito quando nos remetemos às relações sociais contemporâneas que dificultam e/ou impedem a convivência com a diversidade humana. Para ampliar a compreensão de ambos, faz-se necessário diferenciá-los. O preconceito é um tipo de violência associado ao estereótipo vinculado a grupos que apresentam características particulares e, quase sempre, manifestam diferenças socialmente negadas, conforme aponta Silva (2008). Dessa forma, o preconceito se manifesta como uma atitude ou disposição individual de hostilidade a um alvo específico, notadamente contra minorias. Ou seja, apresenta-se por meio da atitude de discriminação, marginalização e/ou segregação, derivada do objeto, e envolve expectativas e desejos que o preconceituoso não admite em si próprio. De acordo com Crochík (2011, p. 75), o preconceito é a “fixação de conceitos prévios que impedem a experiência”. Nesse sentido, a Educação Inclusiva pode favorecer o enfrentamento do preconceito, na medida em que possibilita a convivência<sup>4</sup> com seu alvo.

Já com relação à ação do *bullying*, não há um alvo específico definido para a vítima, apenas a suposta condição de fragilidade que levará à submissão. Portanto, o *bullying* necessariamente não responde a uma motivação relacionada a uma contraposição a partir de estereótipos, como ocorre com o preconceito. Trata-se de uma prática equivalente à frieza, à indiferença e ao desejo de destruir o outro frágil: “é a negação de toda e qualquer identificação possível com o alvo, tal negação não significa ausência de paixão, mas seu sufocamento; a justificativa racional, nesse caso, é de que o outro não lhe diz respeito” (CROCHÍK, 2015b, p. 31). Pelo exposto, o enfrentamento do *bullying* é mais complexo, não se limita apenas à Educação Inclusiva, requer uma formação cultural mais ampla, a fim de atenuar a indiferença no indi-

<sup>4</sup> De acordo com Crochík (2011, p. 65), “essa convivência revela um sonho humano e, como tal, possível de ser realizado”.

víduo diante do próprio humano que ele não reconhece em si, por desumanizar-se.

Nessa direção, é objetivo deste artigo discutir os processos do *bullying* com base na identificação e análise das concepções de professores sobre o fenômeno, considerando que os docentes são mediadores implicados na situação das agressões e na forma como o evento é tratado. Inclusive sendo eles próprios, por vezes, vítimas desse tipo de violência. Pelo fato de os docentes estarem mais próximos dos estudantes, por conta do ofício profissional, eles ocupam posição privilegiada na observação das formas de socialização entre os alunos. Ademais, o aumento expressivo de casos de *bullying* no Brasil, sobretudo no contexto baiano, implica na necessidade urgente de intensificar reflexões sobre formas de enfrentamento ao *bullying*.

Na sequência, apresentaremos o método da pesquisa que possibilitou as análises que serão apresentadas nos itens subsequentes: Concepções de professores sobre *bullying* e Formas de Enfrentamento ao *bullying*. É intuito dessas reflexões ampliar nosso olhar, pois segundo Adorno (2008, p. 46): “O cisco no teu olho é a maior lente de aumento.”

## Método

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, realizada em oito escolas públicas das cidades de Salvador e Feira de Santana. Cabe destacar que esta pesquisa está relacionada à pesquisa de âmbito internacional intitulada *Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*.<sup>5</sup>

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturado, aplicado a vinte quatro professores: oito professores de Língua Portuguesa, oito professores de Educação Física e oito professores de Artes.

<sup>5</sup> Trata-se de uma pesquisa financiada pelo CNPQ, de autoria e coordenação do Prof. José Leon Crochík, desenvolvida por pesquisadores em instituições de ensino superior no Brasil, Argentina, México e Espanha, no período de 2018-2021. Ainda não foi publicada na íntegra.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa<sup>6</sup> e aos participantes foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o anonimato dos participantes da investigação, utilizamos as letras iniciais das disciplinas que atuam (Educação Física – EF; Língua Portuguesa – LP e Artes – ART), seguida da identificação da escola (E1, E2... E8) e a sigla da cidade onde as escolas estão localizadas: Salvador (SSA) e Feira de Santana (FSA).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Concepções docentes acerca do *bullying*

Embora a discussão sobre o *bullying* seja recente, Fante (2005) assinala que sua existência não é nova. Considerando os impactos dessa forma de violência no cotidiano das escolas, buscamos compreender as concepções dos docentes sobre *bullying*. Nesse sentido, a discussão desse eixo temático parte das respostas de vinte e quatro professores acerca do conceito e das causas do *bullying* nas escolas onde atuam.

De acordo com os dados do nosso estudo, observamos padrões distintos relacionados à concepção do *bullying*. Para catorze docentes, o *bullying* é compreendido como uma forma de violência, conforme é possível observar em alguns relatos:

Eu entendo o *bullying* como um ato de violência que pode ser física, pode ser psicológica, uma violência contínua. É aquilo que tem sequência: todos os dias, toda hora. E que traz à pessoa que sofre esse *bullying* problemas de relacionamento, problemas psicológicos. Eu entendo assim, como ato de violência continuado, e não um ato corriqueiro, ocasional. (EFE3SSA).

O *bullying* é uma prática repetitiva de uma ação que irrita o outro. Isso pode acontecer por preconceito, pode ter ou não uma ligação... É uma violência. Um tipo de violência. (ARTE3SSA).

<sup>6</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

É uma forma de violência. Uma violência que o indivíduo comete com outro indivíduo por conta de se sentir superior a ele e usa essa diferença do outro para se autoafirmar. (LPE2FSA).

É uma ação de agressão não apenas física, mas principalmente psicológica, que ocorre na escola, principalmente através de um aluno contra o outro tentando coagir. (ARTE3FSA).

Reconhecer o *bullying* como uma das formas de violência escolar é imprescindível para seu enfrentamento, sobretudo se considerarmos que os professores têm função relevante, visto que, dentre os atores escolares, são os que, geralmente, conseguem identificar os agressores e as vítimas dessa violência. Concordamos com Silva e outros (2017, p. 46) quando afirmam:

A consciência dos professores em relação aos fatores implicados, inclusive em relação às dimensões institucional e social, na produção e na redução dessa forma de violência escolar, destaca-se por se constituir como um importante elo entre a percepção objetiva do fenômeno e a proposição de medidas efetivas para a sua superação.

Nos relatos dos pesquisados apresentados anteriormente é possível identificar aspectos centrais para identificação do *bullying*, como os destacados por EFE3SSA e ARTE3SSA quando evidenciam termos como “repetitivo” e “continuado”. Autores como Lopes Neto (2005), Antunes e Zuim (2008) e Crochick e Crochick (2017), ao conceituarem o *bullying*, relacionam essa forma de violência a atitudes agressivas e repetitivas.

Quatro participantes expressam a compreensão do *bullying* como brincadeira entre os estudantes. A seguir, alguns relatos:

**O *bullying* para mim são brincadeiras que os alunos fazem uns com os outros, perversas, que humilham e maltratam o outro colega, e isso causa nele uma revolta, querendo se afastar da sala de aula, ou então fica bem reservado no fundo da sala e sem querer contato com ninguém. [...] Porque o *bullying* é uma frequência, quando é uma vez ou outra não é considerado *bullying*, mas quando faz com maior número de frequência, com regularidade, já começa a acreditar que já seja o *bullying*. E isso traz muito**

**transtorno para o aluno que sofre esse tipo de brincadeira.** (LPE3SSA, grifo nosso).

No terceiro ano, um aluno, que ele é especial, deficiente [...]. **Então a turma, na brincadeira, fazendo piadinhas com ele e ele respondia assim, com palavrão, agressivamente.** Não com tom de raiva, mas com brincadeira. **E aí eu perguntava: ‘[...] você está gostando da brincadeira?’ Não! Então parem, meninas e meninos, porque ele já falou que não está gostando.** (EFE4FSA, grifo nosso).

Então aqui você vê que, assim, acontece, mas não é essa constância, é uma brincadeira e acaba!... E acaba por ali mesmo. (ARTE2SSA).

A compreensão por parte de docentes que relacionam *bullying* à brincadeira é bastante preocupante, sobretudo quando já se tem um número significativo de estudos que caracterizam e descrevem os efeitos danosos desse tipo de violência. Esse entendimento reduz e simplifica uma prática violenta a mera brincadeira. Os estudos de Lopes Neto (2005), Silva e outros (2017), Dias, Dadico e Casco (2020) e Silva e outros (2021) apontam que essa compreensão pode ser recorrente tanto entre estudantes quanto entre professores.

As formas de violência escolar, e o *bullying* de forma específica, já que se constitui objeto de nosso estudo, precisam ser problematizadas e enfrentadas pelas instituições escolares. Reconhecemos que os docentes não podem e não devem ser responsabilizados pelas manifestações do *bullying*, no entanto são peças fundamentais para o enfrentamento dessa forma de violência. Para exemplificar o compromisso que a escola tem com as formas de enfrentamento das mais diversas formas de violência, apresentamos os dados do relatório do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP) 2022 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022).

De acordo com esse documento, “[...]a taxa de crimes de maus-tratos com vítimas de 0 a 17 anos por 100 mil habitantes variou de 29,8 para 36,1 entre 2020 e 2021, um aumento de 21,3%. Enquanto em 2020 foram registrados, aproximadamente 15mil casos, em 2021, foram

19 mil” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, p. 242). Mesmo com o aumento expressivo de casos, os dados do ABSP (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022) indicam que, em 2020, houve uma redução no número de registros de maus tratos, em razão do cenário pandêmico.

Em 2020, os meses de março a maio apresentaram queda brusca nos registros, o que coincide com as primeiras medidas de isolamento social. Naquele momento, pouco se sabia sobre a transmissão do vírus o que ocasionou o fechamento ou alteração de funcionamento de quase todos os órgãos públicos. **As medidas rigorosas, somadas ao medo da população de se deslocar na cidade, fez a procura por delegacias para o registro de crimes cair bruscamente. Após esse período, aos poucos, o número de registros tem demonstrado recuperação.** Sendo assim, o número total de registros em 2020 tem uma redução importante em relação a 2019 e o crescimento visto entre 2020 e 2021 e, em partes, a recuperação dos padrões estatísticos pré-pandêmicos. (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, p. 243, grifo nosso).

Os dados do relatório destacam que a redução no número de registros tem uma relação direta com o fato de, no período pandêmico, as crianças e adolescentes terem deixado de frequentar a escola. Nesse sentido, destacamos discussões relevantes do texto “Violência contra Crianças e Adolescentes no Brasil: a urgência da parceria entre educação e segurança pública”, publicado no 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). O texto destaca a centralidade das instituições escolares na identificação e enfrentamento da violência vivenciada pelos alunos, bem como a importância dos profissionais da educação nesse processo. Nessa direção, o relatório da ABSP (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022) destaca que existe um dado comum entre a diminuição de registros de maus-tratos que chegam às delegacias nos períodos de férias escolares e isolamento social, evidenciando, portanto, o papel central das escolas nesse tipo de denúncia.

[...] fica evidente a importância da escola e dos profissionais da educação para que os crimes de maus-tratos contra crianças cheguem às autoridades policiais. Sendo assim, **torna-se indiscutível que as crianças, nos períodos escolares estão mais protegidas, uma vez que estão expostas ao olhar e cuidado de outros adultos responsáveis, profissionais da área da educação.** (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, p. 244, grifo nosso).

Mesmo reconhecendo as diferenças conceituais entre maus-tratos e *bullying*, ambos são formas de violência. Nesse sentido, os dados citados anteriormente, além de apontarem as cruéis estatísticas das mais variadas formas de violência que afetam a vida de nossas crianças e adolescentes, ratificam a responsabilidade das instituições escolares e dos profissionais da educação para seu enfrentamento.

O entendimento do *bullying* como brincadeira tem relação direta com a forma com que os docentes entendem esse fenômeno e como criam estratégias para seu enfrentamento. Numa sociedade tão marcada pela violência, que tem se revelado de forma muito brutal em nossas escolas, chama atenção que muitos professores ainda tenham uma compreensão tão simplista acerca do *bullying*. Também não é possível desconsiderar que essa compreensão reduzida acerca de uma forma tão brutal de violência esteja relacionada aos efeitos da pseudoformação, como o entendimento pontual acerca de um determinado fenômeno e os equívocos conceituais, que estão diretamente relacionados à ausência da teoria.

Oito docentes apontam a família como gênese da violência. Vejamos alguns relatos:

Eu acho que é uma falta de conscientização mesmo das pessoas, né, falta de respeito. Acho que quando você tem o respeito dentro de sua casa, você é ensinado sobre isso, você respeita o outro. Então acho que boa parte de nossos alunos não tem uma referência dentro da própria casa do que é respeito, aceitação, muitos são rejeitados dentro da própria casa e acabam reproduzindo esse comportamento de rejeição, comportamento de falta de respeito. (EFE3FSA).

Acho que é falta, em primeiro lugar, de estrutura

familiar, de orientação em casa, porque muitos vêm de lares desestruturados... você percebe que eles não têm nenhum tipo de acompanhamento. (ARTE3FSA).

Eu acho que assim, eu acho que a família é a base, família para mim é base. **Quando você tem um alicerce bem fixado, eu acho que é mais difícil o aluno que tem essa base familiar fazer certas brincadeiras ou ter certos pensamentos em relação ao outro e em relação a si mesmo**, para danificar assim a moral, a autoestima. (LPE4FSA, grifo nosso).

Ele ocorre como uma resposta. O *bullying* começa dentro da própria família. (ARTE3SSA).

Eu acho que é relacionado à base de formação familiar, na formação que antecede a escola. [...] Eu acho que eles estão se preocupando em favorecer a condição material, e não estão orientando. Eles não dizem, por exemplo, que ao vir para a escola, desde pequenininhos, ao ir para a escola, que o menino e a menina precisam se comportar com noções de respeito, falar na hora que pode falar, na hora que tem o direito de falar, ouvir também. Sentar porque é preciso sentar, ir para tal lugar porque precisa ir pra tal lugar... Questões assim, de obediência, de respeito às regras estabelecidas nos diferentes espaços. (ARTE4SSA).

Eu acho que é uma questão de cultura, de educação, de estrutura familiar também. (LPE3SSA).

Os entendimentos dos professores EFE3FSA e ARTE3FSA se aproximam das discussões de Fante (2005), quando afirma que os agressores vêm de famílias desestruturadas, onde recebem pouco afeto. Nas pesquisas de Silva e outros (2013), Trevisol e Campos (2016), Silva e outros (2017) e Giordano (2020), os professores também destacam uma relação direta entre a (des)estrutura familiar e o *bullying*.

Embora a estrutura familiar seja apontada por alguns pesquisados como fator diretamente relacionado ao *bullying*, consideramos necessário destacar que não cabe reduzir e/ou relacionar a violência expressa nas práticas do *bullying* apenas à família. Concordamos que esta forma de violência escolar resulta da interação entre o contexto social (comunidade, escola, família) e o desenvolvimento individual

dos sujeitos. Para Crochík (2012), a dupla hierarquia oficial, a formação da personalidade autoritária e a ausência da autonomia são fatores relacionados ao *bullying*. No entanto, esse autor assevera que os fatores mencionados “[...] não devem ser limitados aos indivíduos e suas famílias, mas refletidos em relação aos conflitos existentes nesta sociedade e as consequentes implicações individuais” (CROCHIK, 2012, p. 226).

O professor LPE3SSA articula as instâncias cultura, educação e família para explicar as causas do *bullying*, como é possível verificar em seu relato. Para Crochík (2015), assim como no caso do preconceito, não é possível pensar o *bullying* como algo próprio dos sujeitos ou da (des)estrutura familiar.

Ainda em relação às concepções docentes acerca do *bullying*, identificamos nos relatos de EFE4FSA e ARTE4FSA aspectos contraditórios: trazem concepções equivocadas e simplistas, quando questionados sobre as causas do *bullying*, e são capazes de refletir sobre questões macro que estão diretamente relacionadas, por exemplo, à estrutura social mais ampla. Vejamos:

Assim, são muitas. Não é uma causa só. Tem questões históricas, por exemplo, violência. Quando a gente pega aqui, Brasil, 500 anos, a gente tem uma história de violência. [...] a gente vai ter também luta de classe, invasão. [...] Então o *bullying* é essa reprodução, a cultura pedagógica às vezes, né? (EFE4FSA).

Eu acho que isso aí é um processo... são múltiplos fatores. (ARTE4FSA).

Convém lembrar que o docente EFE4FSA é o mesmo que, nos relatos anteriores, relaciona o *bullying* a uma forma de brincadeira, e ARTE4FSA é o que destaca o papel da autoridade familiar e sua relação direta com o *bullying*. Esses relatos indicam lacunas formativas, ao mesmo tempo que apontam para a necessidade de um pensamento que possibilite a contradição. Concordamos com Silva e outros (2017, p. 45) quando afirmam que o *bullying*

[...] não é reflexo de problemas psicológicos pró-



prios do âmbito pedagógico, mas compreende aspectos institucionais relacionados à escola e ao conjunto das organizações que regulam a vida social, elementos psicodinâmicos presentes nas relações familiares e grupais, e a totalidade social que se efetiva em cada elemento particular que a constitui, exercendo, com isso, forte pressão sobre os indivíduos e as instituições sociais desenvolvidas sob sua influência.

Considerando o exposto, compreendemos que as concepções apresentadas pelos docentes estão diretamente relacionadas às possíveis alternativas de combate a essa forma de violência, que tanto tem impactado as nossas escolas. Nessa perspectiva, a formação docente tem papel fundamental.

## Formas de enfrentamento ao *bullying*: o que pensam os docentes?

Buscamos destacar os aspectos que se repetiram, aproximaram e distanciaram nas falas dos entrevistados, quanto a suas concepções sobre “o que é necessário para combater/enfrentar o *bullying* no cotidiano escolar”. Acreditamos que as concepções a respeito do *bullying* estão ligadas, por sua vez, ao modo de pensar em como enfrentá-lo. Assim, observamos as seguintes aproximações nos relatos dos professores de Salvador e Feira de Santana.

Diversas ações foram realizadas nas escolas com vistas a provocar na comunidade escolar (professores, estudantes, pais e/ou responsáveis e funcionários) reflexões sobre a prática do *bullying*, a compreensão do seu conceito, suas consequências para as vítimas e os agressores. A palavra “conscientização” se evidenciou proeminentemente nas falas de dez docentes, a exemplo dos relatos a seguir:

O máximo que se faz é trazer para a sala de apoio, para se dar um suporte a eles, tentar ajudar de alguma forma com os recursos que eles têm [...] Eles precisam de uma política que pense isso aí, que faça uma inclusão real, com uma quantidade maior de profissionais preparados para trabalhar nas escolas, com

intérpretes que realmente interpretem. Que sejam pessoas com um conhecimento escolar mais elevado, uma pessoa que tenha formação universitária, ou até um curso na universidade que se crie para isso. Por exemplo: professores de letras com Libras. Deveria existir professores que saíssem das faculdades preparados para trabalhar nas escolas em condições de favorecer realmente essa inclusão. E a escola em si criar esse ambiente de normalização para se acabar os preconceitos, fazer trabalhos realmente de **conscientização** de que as diversidades existem e que todos nós somos diferentes, e que as pessoas têm que ter igualdade de oportunidade. (LPE1SSA, grifo nosso).

[...] a questão do meu trabalho é de **conscientização** mesmo, que já é feito aqui, e infelizmente nós não temos tanto acesso à família, mas nós precisávamos muito, e tem muitos alunos aqui que são tidos como normais, mas que na verdade precisavam de um acompanhamento psicológico, para que eles pudessem realmente entender as próprias questões, e pudessem retroceder na questão da agressividade. Então, eu acredito em um acompanhamento psicológico, conscientização, como a gente já faz, essas atividades de integração, que nós fazemos [...] no início tem um pouco de resistência, eles falam, eles criticam, mas na proporção em que vamos trabalhando com eles essas dificuldades, mostrando que cada um tem seu processo, e é necessário respeitar, eles vão se acomodando, na verdade, e aprendendo a respeitar e aceitar mesmo, e trabalhar junto. [...] nós temos essa política de inclusão. Quando nós identificamos algum caso que chame a atenção, que esteja realmente fazendo *bullying*, com alguma agressão, nós encaminhamos para a coordenação. (LPE4SSA, grifo nosso).

[...] aqui na escola nós fazemos muitas tarefas [...] de **conscientização**, através de atividades, cartazes, às vezes oficinas, visualização de vídeos, filmes, uma série de situações. Nós buscamos muito esse caminho para que os afastemos desse universo negativo [...] (ARTE1FSA, grifo nosso).

Para combater o *bullying*, eu acredito que é um trabalho efetivo, constante de conscientização, estudo mesmo do tema, trazer para eles: O que é o *bullying*? Quais as consequências? Um trabalho educativo mesmo. Como os gestores devem agir? Trazer a família para conversar, **conscientizar** para que não continue acontecendo [...] e envolver a família nesse processo. Nós

temos aqui, uma estudante de psicologia que ela faz aconselhamento, ela conversa. A escola também tem procurado resolver por essas vias, resolver essas questões, tanto por alunos que sofrem, quanto aqueles que cometem também. (LPE2FSA, grifo nosso).

Como podemos observar nos relatos, dá-se ênfase à necessidade de formação dos profissionais. Diversas ações foram citadas pelos professores, visando à conscientização como forma de enfrentamento ao *bullying*, dentre elas rodas de conversa, palestras, dinâmicas, oficinas abordando valores, ações estas protagonizadas pelos professores e convidados especialistas no tema. É importante refletir que os fins da educação deverão se direcionar para a autorreflexão sobre a violência sofrida e praticada no interior das instituições educacionais, constituindo-se como o principal objetivo da educação, já que as condições objetivas que geraram a barbárie continuam existindo, daí a necessidade de perseguir uma concepção de educação para a emancipação, capaz de propiciar o pensamento crítico e a resistência aos mecanismos de adaptação à violência, desde a mais tenra idade (ADORNO, 1995).

Evidenciamos, também, por meio das entrevistas, a necessidade da ação imediata face à identificação de qualquer prática hostil entre os estudantes. Importa ressaltar que tais ações são vistas no sentido da convivência com as diferenças, com os alunos que têm deficiência física, sensorial e intelectual, e os que possuem “deficiências sociais”, que também são alvos da violência.

Essa compreensão assume relevância considerável nas políticas educacionais inclusivas, porém parece não atribuir ao conjunto de profissionais atuantes na escola a possibilidade de buscar/reivindicar ações formativas visando ao envolvimento de toda a escola em propostas articuladas e contínuas por meio de um projeto político-pedagógico cujos fins se direcionem a uma educação contra a violência. Isso fica evidente quando se destaca a necessidade da presença da família na escola, de “profissionais

preparados”, “com conhecimento mais elevado”, com uma formação específica por meio de curso universitário, por exemplo.

É importante destacar ainda que a família e os especialistas possuem papel importante na inclusão educacional, bem como outros profissionais: psicólogos, psicopedagogos, tradutores/intérpretes de Libras, mas é preciso considerar a importância que os professores assumem no desenvolvimento de propostas pedagógicas centradas em atividades e projetos envolvendo toda a comunidade escolar, alinhados à função social da escola, no sentido da construção progressiva de uma cultura de Educação Inclusiva. Como propõe Crochík (2009, p. 16): “[...] pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade.”

É importante refletir, também, sobre a concepção de formação para além da instrumentalização técnica, visto que não é possível alcançar uma formação que propicie preparação definitiva para atuar na escola com as diferenças humanas e culturais dos alunos. Reconhecer a escola como espaço de conscientização, racionalização, significa pensá-la como espaço de problematização crítica a fim de possibilitar o desenvolvimento humano e enfrentamento às injustiças sociais e às manifestações de violência. Um espaço para a defesa do respeito, cuidado, de uma educação política. Nesse sentido, pensar a educação como propulsora de experiências é entendê-la, também, como dispositivo emancipatório. A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação, como ressalta Adorno (1995, p.151):

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.

Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.

Trata-se, pois, de direcionar os processos de formação inicial e continuada dos docentes para objetivos pautados em uma concepção de formação para o pensamento crítico, para a autonomia intelectual, para as contradições e para a resistência (ADORNO, 1995), sem desconsiderar o valor dos dispositivos técnicos para o acesso ao conhecimento por parte de todos os estudantes.

Outro fator que nos chama atenção nos depoimentos é a importância atribuída à família, por treze docentes, nas ações de prevenção e enfrentamento ao *bullying*, tendo oito docentes destacado em suas concepções sobre *bullying* a associação deste fenômeno com a violência no contexto familiar. No entanto, nos relatos sobre as formas de enfrentamento, apenas quatro docentes associaram *bullying* à violência doméstica, dando ênfase ao papel dos gestores, como pode ser observado nos relatos a seguir:

[...] a primeira coisa que se deve fazer é chamar a família na escola, para poder entender um pouco como é o histórico desse aluno, como ele vive, o que ele passa, como é que é a vida dele. E daí por em diante encaminhar a pessoas que possam ajudá-lo, de fato, porque eu acho que têm situações que já estão tão intensas nessas pessoas que precisam ser trabalhadas de uma forma mais adequada, mais garantida medicamente. [...] como eu falei, as nossas famílias estão tão desestruturadas atualmente. Para combater o *bullying*, eu acredito que é um trabalho efetivo, constante de conscientização, estudo mesmo do tema, trazer para eles: O que é o *bullying*? Quais as consequências? Um trabalho educativo mesmo. Para combater o *bullying*, como os gestores devem agir, trazer a família para conversar, conscientizar para que não continue acontecendo isso [...]. A escola também tem procurado resolver por essas vias, resolver essas questões, tanto por alunos que sofrem, quanto aqueles que cometem também. (ARTE2FSA).

A diretora da escola [...] sempre se manifestou para a gente fazer campanha na escola, na sala [...] a gente faz o trabalho é no boca-a-boca mes-

mo, conversando com eles, então é conversa, palestra, ela sempre está criando, na reunião de pais [...] a mesma temática. Então eu acho que o que a gente pode, eu acho que está sendo feito. Agora, mudar a cabeça de adolescente é complicado, quando ele vem de uma casa que talvez tem aquela formação que a gente chama de antiga, que não sabe o respeito [...] aí fica mais difícil, se ele não tem respeito nem por ele nem pelo colega, já fica mais complicado a convivência. (LPE3FSA).

O ideal seria que todos os professores [...] todos os segmentos da escola precisam passar por uma orientação. Família, professores, pais, funcionários, a própria gestão [...] o ideal seria que houvesse uma grande campanha e todos os professores dedicassem um tempo para fazer um trabalho sobre isso, que criassem uma campanha dentro da escola. [...] As coordenadoras fazem um trabalho sempre que encontram situações [...] Mas de forma mais efetiva, sistemática, regular, como no projeto, não temos, isso falta [...]. (ARTE3SSA).

Então tem que ser assim: palestras, reuniões com os pais, com os próprios alunos, também convidar pessoas que entendem do assunto para conversar com essas pessoas, um esclarecimento maior a eles, que não é assim. Como a família também, que às vezes impulsiona o aluno a praticar esse determinado tipo de violência, ou ele também é o sofredor. (LPE3SSA).

No que se refere aos gestores, os professores sinalizaram que deveriam conversar com as famílias, promover palestras entre os professores e os pais, conscientizar e combater o *bullying*. Verifica-se uma repetição do desejo de conscientização para os segmentos da escola, o que, em certa medida, leva a ponderar o que, efetivamente, essas escolas e seu corpo diretivo e docente têm realizado para impedir a continuidade da violência. Parece ocorrer ações pontuais e desarticuladas entre a política escolar, diálogo entre os segmentos escolares e a implementação de ações sistemáticas necessárias. Se o comportamento agressivo de alunos que praticam *bullying* é influenciado pela agressão que sofrem em seus lares (CROCHICK; CROCHICK, 2017; FANTE, 2005), é necessário que a escola realize ações

articuladas com as famílias, de maneira que faça cessar a violência:

É oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre as suas próprias condutas em relação aos filhos e sobre o modelo de educação familiar, predominante em casa, que vem sendo aplicado. Nem sempre os pais se dão conta de que certos comportamentos que o filho manifesta são aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que é percebida por ele; muito menos procuram checar e refletir se o que o filho está realmente aprendendo tem relação com aquilo que ‘eles pensam’ que está sendo ensinado. [...] por isso é essencial que os pais acompanhem dia a dia o andamento escolar do filho, procurando incentivá-lo com entusiasmo e corrigindo e corrigi-lo com brandura [...] (FANTE, 2005, p. 76).

Repetiram-se, também, as ideias de orientações individuais aos estudantes e a realização de palestras e diálogos. É importante destacar que as ações imediatas direcionadas a casos de violência no momento em que ocorrem são necessárias. Contudo, sendo pontuais, não impedem a continuidade da agressão. A prática da violência escolar requer a realização de abrangentes iniciativas formativas direcionadas ao corpo escolar. Tais atitudes explicitam as contradições entre o distanciamento da compreensão do fenômeno e os condicionantes sociais da violência escolar. Dessas tensões há possibilidades de emergirem ações eficientes e assertivas de combate ao *bullying*, bem como de outras formas de violência e a relação entre os praticantes e suas vítimas. De acordo com Crochík (2015a, p. 23): “A educação deve se voltar, sobretudo, à defesa da vida de todos (as); de uma vida que evite dores e sofrimentos que lhes são inerentes.”

Quanto às “repetições”, observou-se a realização de trabalho educativo, de conscientização e estudo do tema, a partir da discussão com os estudantes das questões: O que é o *bullying*? Quais as consequências? Tais ações e objetivos podem suscitar a autorreflexão crítica nos praticantes da violência. Se a violência é produzida socialmente e a possibilidade de mudar

os mecanismos sociais e políticos é bastante limitada, a não repetição de Auschwitz deve ser projetada para o lado subjetivo (ADORNO, 1995). Assim, evidencia-se a responsabilidade das instituições educacionais quanto à orientação de propostas pedagógicas capazes de prevenir e impedir qualquer forma de violência no contexto escolar.

Quanto aos “distanciamentos”, quatro percepções emergiram como diferenciadas das considerações apontadas pelos docentes de Salvador: o enfrentamento às práticas de *bullying* se deve ao gestor, principalmente ao agir diretamente com os agressores, porém não entra em detalhes de como seria a ação. A formação do professor também é citada, com profissionais preparados e com formação acadêmica. Além da necessidade da criação de políticas públicas para o enfrentamento ao *bullying* e de a escola ser tomada como espaço de pesquisa após uma intervenção efetiva da gestão contra as práticas de violência, sendo o *bullying* uma delas.

Com relação aos professores das escolas no município de Feira de Santana, tem-se os seguintes aspectos de “repetição”: trabalho efetivo e constante de conscientização; estudo do tema; apresentação e discussão com os estudantes de questões relacionadas ao tema – O que é o *bullying*? Quais as consequências? –; e trabalhos educativos. As ações se assumem na forma de projeto educacional a ser realizado, efetivamente, durante o ano, com a realização de palestras reflexivas e orientação aos estudantes, e os gestores deveriam conversar com as famílias, conscientizar, numa perspectiva combativa à referida forma de violência.

Do exposto, é possível perceber que as preocupações a respeito da violência escolar são amplas e a prática de *bullying* é uma delas, percebível por alguns dos professores entrevistados. Poder diferenciar esta forma de violência de outras que acontecem na escola, a exemplo do preconceito, é necessário para que as formas de enfrentamento sejam adequadas, como explicam Crochick e Crochick (2017, p. 45):

[...] ainda que haja características comuns entre elas, dependem para seu combate da compreensão de fatores socioculturais e psíquicos, o que indica que somente o estudo de fatores individuais e familiares, por mais importantes que sejam, não contempla outras dimensões importantes, como a existência de hierarquias escolares, a presença ou ausência da autoridade, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia.

A demanda por intervenções educativas críticas emerge de situações ancoradas, também, na multiplicidade das relações sociais para além dos muros da escola. Pode-se afirmar que a compreensão de si assume, em outros termos, o autorreconhecimento de si, que por conseguinte exige o reconhecimento do outro e doravante a satisfação da autoconsciência só é alcançada no contato com outras autoconsciências (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008). Esta sequência vivifica o poder educativo do pensamento autorreflexivo. Importante apontar que o pensamento de Adorno (1995) defende um modo de refletir para além da superfície do dado imediato e manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado – nestas considerações, o *bullying* enquanto forma de violência.

Quanto aos gestores, emergiu a necessidade de se fazer um amplo trabalho de conscientização, palestras, a inclusão na grade escolar de trabalho sistemático, para todas as séries, a acontecer todos os anos, além de seminários, rodas de conversas, bate-papo para gerar conscientização nos estudantes que praticam *bullying*. Aos educadores coube também a necessidade de sempre enfrentar as manifestações de *bullying*; alguns sinalizaram a necessidade de se trabalhar com a família o tema do *bullying* dentro da escola e realizar um acompanhamento individual de conscientização e, de forma geral, por meio de palestras para a comunidade escolar, com convidados especialistas do tema.

Os “distanciamentos” encontrados nas falas de alguns professores de Feira de Santana foram peculiares, com a indicação de terapia para

as vítimas de *bullying* e para os agressores, bem como a presença de psicopedagogo na escola, a intervenção de especialistas (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos), ficando tal providência a cargo da direção da escola. Esta visão parece reduzir o papel dos professores no combate e prevenção da violência, desvaloriza o protagonismo da ação pedagógica e o conteúdo formativo. Assim, cabe problematizar sobre a formação docente heterônoma, que oblitera o potencial dos professores quanto à sua autonomia intelectual. A este respeito, Costa (2015, p. 23) esclarece que:

[...] a substituição dos fins pelos meios na educação substitui, também, a possibilidade de se viver a experiência teórica no processo de formação humana e docente, obstando a práxis docente emancipadora. Sobretudo, devido ao aligeiramento e à banalização das possibilidades dos professores experienciarem por intermédio da teoria e da pesquisa sua formação como parte da produção do conhecimento.

À guisa das concepções dos professores, nas escolas pesquisadas, em resposta às formas possíveis de enfrentamento ao *bullying*, insurgem múltiplos olhares e intensidades de aprofundamento quanto ao entendimento das diversas formas de violência, da relação entre escola e sociedade e suas implicações na formação das pessoas e vida cotidiana, e assim pondera-se que há uma compreensão comum quanto a ações efetivas sobre o tema. A implementação de ações sistemáticas e permanentes na escola, o emprego de diversos dispositivos e meios, dentre eles os tecnológicos, para enfrentar a prática de *bullying* precisam ser efetivados.

Ações que problematizem, provoquem a reflexão crítica nos partícipes da escola a fim de mudar posturas agressivas, preconceituosas, com vistas a entender as implicações perversas das práticas violentas na vida dos indivíduos e suas consequências também na coletividade. Em alguns relatos, pode-se observar, em uma das escolas pesquisadas, a inexistência de ações no enfrentamento à violência. Nas

demais, as ações, ao que parece, têm sido feitas de forma desarticulada e pontual nas unidades de ensino, e demandam maior envolvimento de toda a comunidade escolar.

## Considerações finais

Objetivamos neste artigo analisar as concepções de professores de duas cidades baianas acerca do *bullying* e possíveis formas de enfrentamento no contexto escolar. Ficou evidente nas narrativas dos docentes investigados a compreensão do *bullying* como uma forma de violência. Esse dado é muito relevante, na medida em que tal compreensão pode possibilitar a não naturalização e/ou invisibilização dessa forma de violência nas escolas pesquisadas.

Também foi possível constatar que alguns professores ainda relacionam o *bullying* a brincadeiras entre adolescentes, o que implica numa visão simplista sobre a compreensão do fenômeno, dificultando, portanto, o reconhecimento e enfrentamento dessa forma de violência. As consequências do não reconhecimento do *bullying* podem trazer danos psíquicos e sociais que reverberam na vida do indivíduo e, concomitantemente, na sociedade.

Outra concepção presente nos relatos dos professores investigados relaciona a família com a origem da violência. Interessante notar que, ao mesmo tempo que apontam a influência do contexto familiar na conduta dos praticantes do *bullying*, reconhecem nesta instância a possibilidade de uma parceria com a escola, para uma “possível resolução” ou enfrentamento dessa forma de violência. Todavia, não apontam caminhos elucidativos para tal enfrentamento.

Identificamos ainda nos relatos a ênfase em relação à necessidade de formação dos professores, por meio de ações visando à conscientização como forma de enfrentamento ao *bullying*. Isso remete à concepção de formação como adaptação, uma tendência de modelos formativos pautados na instrumentalização técnica, contrários, portanto, a uma formação que propicie autonomia intelectual. Essa

autonomia pode propiciar a problematização do contexto social, sobretudo da escola, como espaço produtor de violência.

As formas de enfrentamento perspectivadas pelos docentes não denotam continuidade de ações e/ou articulação da equipe escolar. Os relatos dos pesquisados indicam práticas pontuais e isoladas como formas de combate ao *bullying*.

Consideramos imprescindível a relação entre formação do professor e a escola como espaço de pesquisa, na medida em que as ações docentes podem se conformar a partir dos saberes e experiências advindos do curso de vida, das relações sociais, bem como do arcabouço prático-teórico acadêmico, do entendimento da escola como espaço de fenômenos sociais passíveis de investigações, hipóteses e estudos a fim de desvelá-los e encontrar caminhos e possibilidades para potencializar os processos educativos.

Acreditamos que a defesa persistente da educação inclusiva é um antídoto à violência, pois possibilita a livre manifestação da diversidade humana. No entanto, sabemos que as variáveis que envolvem o *bullying* representam um desafio extremamente complexo, visto que dependem de uma formação que problematize as condições sociais objetivas geradoras das diversas formas de violência.

Convém destacar que os dados aqui apresentados fazem parte de um contexto específico. No entanto, as reflexões trazidas permitem estabelecer relações entre a violência como fenômeno social global e a violência percebida e praticada nas escolas pesquisadas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2008.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro



- Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.
- COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói, RJ: Intertexto, 2015. p. 17-31.
- CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015a. p. 23-53.
- CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, São Paulo, ano 2, n. 10, p. 16-25, 2009.
- CROCHIK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X201200200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201200200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 jul. 2020.
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento** – revista de educação, Niterói, RJ, ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015b. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270/218>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- CROCHÍK, José Leon (coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SHD/PR), 2011.
- CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- DIAS, Marian Avila Lima; DADICO, Luciana; CASCO, Ricardo. Relatos de participação no *bullying*: tipos e consequências. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 49-69, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3106>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Verus, 2005.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo, ano 16, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 07 set. 2022.
- GIORDANO, Rose. Violência e in(ex)clusão escolar em escolas da grande região metropolitana de Belém (PA). In: CHOCHÍCK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima. Estudos sobre violência escolar entre estudantes. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 119-148.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Metodologia para a seleção dos municípios participantes do Programa Nacional de Enfrentamento de Homicídios e Roubos**. Nota técnica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/137>. Acesso em: 07 set. 2022.
- LOPES NETO, Aramis. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA USP; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; G1. **Monitor da Violência**. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>. Acesso em: 07 set. 2022.
- ONG aponta Feira de Santana como 9ª cidade mais violenta do mundo; Salvador é 28ª no ranking. **G1 Bahia**, Salvador, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/04/22/ong-aponta-feira-de-santana-como-9a-cidade-mais-violenta-do-mundo-salvador-e-28a-no-ranking.ghtml>. Acesso em: 07 set. 2022.



SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; BAZON, Marina Rezende; CECÍLIO, Sálua. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v65n1/v65n1a09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, Luciene Maria da. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2008.

SILVA, Luciene Maria; DIAS, Viviane Borges; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz; OLIVEIRA, João Max Conceição de; BELÉM, Karla Muniz. Percepção de professores acerca do *bullying*. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 1, p. 170-190, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11180>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, Pedro Fernando; FRELLE, Cíntia Copit; ALVES, Lucas Stefano; SAITO, Gabriel Katsumi.

Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>. Acesso em: 29 jun. 2019.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PFyPKw5zCnZjJ6RZghkzvrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: 15/09/2022  
Aprovado em: 05/11/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ENTRE TANTAS VIOLÊNCIAS: POLÍTICAS, LUGARES E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA ESCOLA

*Luciana Haddad Ferreira\**  
*Universidade São Francisco*  
<https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

*Andreza Barbosa\*\**  
*Pontifícia Universidade Católica de Campinas*  
<https://orcid.org/0000-0003-0363-7608>

*Gabriel Meneses Barros\*\*\**  
*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*  
<https://orcid.org/0000-0002-6537-8456>

## RESUMO

O artigo discute a relação entre o aumento da violência escolar, observado em 2021 e 2022, com a descaracterização da escola como lugar de pertença. Para tanto, tendo como premissa que a organização social capitalista afeta a formação humana, sobretudo quanto a estruturação e organização escolar, recorreremos à análise das políticas educacionais recentemente implementadas na rede estadual paulista, juntamente com os dados de violência referentes aos primeiros meses de retorno ao ensino presencial. Trazemos também as escritas narrativas de um educador, atuante na mesma rede, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cujos registros possibilitam extrapolar os dados numéricos e adentrar a realidade do que tem sido vivido no cotidiano das escolas. As análises evidenciam que há uma complexidade de fatores que contribuem para o aumento dos casos de violência, dentre os quais destacamos as condições precárias estabelecidas por políticas educacionais que esvaziam a escola de seu sentido e oferecem soluções simples para problemas complexos. Ainda, sinalizamos possibilidades de restituição do sentido da escola como lugar de convívio, produção de conhecimento e combate à violência.

**Palavras-chave:** violência escolar; narrativas; pandemia da COVID-19; política educacional.

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. E-mail: [haddad.nana@gmail.com](mailto:haddad.nana@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: [andrezab27@gmail.com](mailto:andrezab27@gmail.com)

\*\*\* Doutorando e mestre pela Universidade Federal de São Paulo. Coordenador de Organização Escolar (COE) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: [gabrielmbarros@uol.com.br](mailto:gabrielmbarros@uol.com.br)

## ABSTRACT

### AMONG SO MANY VIOLENCES: POLICIES, PLACES AND THE CONSTRUCTION OF SCHOOL'S MEANING

The paper discusses the increase in school violence, observed in 2021 and 2022, in relation with the mischaracterization of the school as a place of belonging. For that, based on the premise that the capitalist social organization has implications for human development, especially for school structure and organization, we used the analysis of educational policies recently implemented in the São Paulo state network, together with violence data referring to the first months of return to face-to-face education. We also bring the narrative writings of an educator, active in the same network, in the final years of elementary school and high school, whose records make it possible to extrapolate numerical data and enter the reality of what has been experienced in the daily lives of schools. The analyzes show that there is a complexity of factors that contribute to the increase in cases of violence, among which we highlight the precarious conditions established by educational policies that deprive the school of its meaning and offer simple solutions to complex problems. Still, we signal possibilities of restoring the meaning of the school as a place of conviviality, production of knowledge and violence prevention.

**Keywords:** school violence; narratives; COVID-19 pandemic; educational politics.

## RESUMEN

### ENTRE TANTAS VIOLENCIAS: POLÍTICAS, LUGARES Y LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO ESCOLAR

El artículo discute la relación entre el aumento de la violencia escolar, observado en 2021 y 2022, con la mala caracterización de la escuela como lugar de pertenencia. Para eso, teniendo como premisa que la organización social capitalista tiene implicaciones para la formación humana, especialmente para la estructuración y organización escolar, utilizamos el análisis de las políticas educativas implementadas recientemente en la red del estado de São Paulo, junto con datos de violencia referentes a los primeros meses de retorno a la educación presencial. Traemos también los escritos narrativos de un educador activo en la misma red, en los últimos años de la escuela primaria y secundaria, cuyos registros permiten extrapolar datos numéricos y adentrarse en la realidad de lo vivido en el cotidiano de las escuelas. Los análisis muestran que existe una complejidad de factores que contribuyen al aumento de los casos de violencia, entre los que destacamos las precarias condiciones establecidas por las políticas educativas que despojan a la escuela de su sentido y ofrecen soluciones sencillas a problemas complejos. Aun así, señalamos posibilidades de restituir el sentido de la escuela como lugar de convivencia, producción de saberes y lucha contra la violencia.

**Palabras-clave:** violencia escolar; narrativas; Pandemia de COVID-19; política educativa.

## Introdução

Os relatos docentes da rede estadual paulista acerca do retorno ao ensino presencial, após um longo período de isolamento e atividades remotas<sup>1</sup>, são diversos e por vezes contraditórios. Em salas de professoras<sup>2</sup>, corredores, redes sociais e grupos de estudo, escutam-se depoimentos que conflitam a alegria de umas, pelos afetos e afagos, com o cansaço de outras, pela extensa jornada novamente ampliada pelas horas de trânsito. Ao reconhecimento de um espaço pedagógico e de trabalho, é misturada a percepção de sua precariedade e a falta de recursos. Soma-se ao desejo de propor atividades que envolvam discussões em grupo, as cobranças para que seja mantido o foco na transmissão de conteúdos, na tentativa vã de recuperar “o tempo perdido”.

No entanto, há uma prevalência nas falas e percepções que circulam no cotidiano da escola: as coisas estão mais difíceis. São recorrentes os episódios de agressão, violência e incivilidade, as docentes têm adoecido com espantosa frequência. Ao buscar indicativos, os números presentes nas estatísticas oficiais e veiculados pela mídia nos confirmam e preocupam: houve um aumento significativo das situações de violência na escola nos últimos dois anos, envolvendo todos os sujeitos que participam do ambiente escolar.

Eles voltaram com alguns comportamentos muito estranhos e muito violentos, muitas vezes. Eu nunca vi em sala de aula falarem tanto sobre arma, nunca vi em sala de aula falarem tanto sobre querer matar o outro, ameaçar o outro e bater no outro. Eles estão toda vez com essas falas violentas, como se fosse uma terra de ninguém.

- 1 Durante o período de março de 2020 a outubro de 2021, a rede estadual de educação de São Paulo ofertou atividades de ensino remoto, em caráter emergencial, como uma das medidas de isolamento e distanciamento social para a contenção da epidemia da Covid-19. Tal período foi marcado pelas dificuldades das professoras em organizar o trabalho pedagógico e manter o contato com os estudantes, sem que houvesse preparo prévio nem oferta de condições mínimas para o desenvolvimento de seu ofício.
- 2 Fazemos referência à classe docente no feminino por serem as mulheres maioria no exercício da profissão.

Eu digo para vocês, eu sou gente, eu sinto, eu sofro. Agora, eu tenho vontade de chorar, agora eu estou sofrendo, agora minha pressão está alta. Eu não quero mais. Eu desisto. Para mim, é o fim. (ECHENIQUE, 2022).

Sim, temos vivido uma experiência de escola marcada por novos contornos da violência, em diversas das suas possibilidades de expressão, mesmo sabendo que o próprio modelo educativo brasileiro é constituído, historicamente, por relações já muito violentas de opressão, dominação e silenciamento. Confrontamos esta realidade lembrando das palavras de Paulo Freire (1996): o que mais poderíamos esperar de resposta dos indivíduos, ante a exposição a tantas violências que temos vivenciado, e diante de tamanha investida na desumanização como temos testemunhado nos últimos tempos?

Compreendemos que há uma relação da violência que tem sido testemunhada e sentida nas escolas, sobretudo após o retorno às atividades presenciais, com a descaracterização da escola como lugar de pertença. A escola que, nesta perspectiva, deveria ser vista como espaço identitário, de encontros e relações com o outro, com a cultura, memória e ancestralidade, de diálogo e criação de perspectivas futuras, ganha outros contornos, sem encontrar o tom necessário para retomar seus pontos fundamentais. Em consonância com tal afirmativa, observamos que as preocupações da secretaria estadual de educação de São Paulo, ao planejar o retorno, foram de retomada de um projeto educativo supostamente interrompido pela pandemia que, ele próprio, tem sido responsável pela imposição de uma série de concepções que distanciam os sujeitos do conhecimento e promovem o esvaziamento das relações escolares. O que estão fazendo, em síntese, é desumanizar todos os envolvidos no processo educativo.

Com as reformas mais recentemente implementadas, percebemos que pouco resta de profícuo no cotidiano da escola, que passa a ser

espaço de passagem, tal como nos questiona Augé (1994, p. 211): “de que forma os não lugares podem provocar uma perda de nós mesmos como grupo e sociedade, prevalecendo agora apenas o indivíduo solitário?”. Transformamos em espectadores em um espaço vazio de humanidade, lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte. No não lugar somos apenas passantes, transitórios. O ritual, a tradição e a alteridade não fazem sentido nestes espaços.

Para Augé (1994), a escola que não é lugar reduz-se a um espaço “onde se coexiste ou se coabita sem vivermos juntos, onde o estatuto de consumidor solitário passa por uma relação contratual com a sociedade” (AUGÉ, 1994, p. 157). Se antes de vivenciarmos uma crise sanitária e experimentarmos o ensino remoto já havia indícios de que era necessário rediscutir a importância de uma escola outra, que reafirmasse o sentido de lugar e oferecesse condições objetivas aos estudantes e professoras que potencializassem o trabalho pedagógico, diante de tudo o que vivemos e temos presenciado, é ainda mais urgente denunciar e pensar alternativas para o vazio que se instaura nas salas de aula e que certamente contribui para o cenário que testemunhamos.

Parecem poucas as alternativas de resistência e reinvenção de um cotidiano que favoreça a superação dos ciclos de violência na escola. No entanto, apegamo-nos à noção de transitividade, assumindo que “o mundo não é, está sendo” (FREIRE, 1996) e que, portanto, há ainda possibilidades de disputar o sentido da escola na direção dos interesses da classe trabalhadora. Uma visão fatalista e totalmente desesperançosa apenas contribuiria para a manutenção do cenário atual, que oprime e tenta convencer da impossibilidade de uma transformação social.

Tendo como objetivo discutir a relação entre o aumento da violência escolar, observada em 2021 e 2022, com a descaracterização da escola como lugar de pertença, o que propomos nesta escrita é justamente lançar olhar para a questão da violência na escola, de modo a

discutir o que o aumento destas situações de conflito denuncia, acenando para a necessidade de pensar estratégias que potencialmente alterem este quadro.

## Percurso metodológico

Discutimos, a seguir, as políticas educacionais recentemente implementadas na rede estadual paulista, nos ensinos Fundamental e Médio, juntamente com os dados de violência nas escolas nos primeiros meses de retorno presencial às aulas, obtidos junto à Seduc via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Em diálogo com esses dados, lançamos mão de depoimentos narrativos (auto)biográficos de um educador pertencente à rede estadual de educação, que atua diretamente com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também autor deste texto, cujos registros possibilitam extrapolar os dados numéricos e adentrar a realidade do que tem sido vivido e sentido no cotidiano das escolas.

A escrita narrativa se revela opção política, epistemológica e metodológica que possibilita a produção do conhecimento em estreito diálogo com a comunidade escolar, respeitando e dando maior amplitude às vozes que por vezes são silenciadas ou negligenciadas. Em relação a tal escolha, concordamos com Antonio Nóvoa (2009): “fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p. 23).

No processo de produção de conhecimento, as narrativas mostram-se potentes por trazerem à reflexão situações concretamente vivenciadas que, apesar de remeterem à particularidade do que é compreendido e escolhido para registro por uma única pessoa, colocam em foco dilemas, conflitos e sentimentos que são comuns à classe docente e suscitam memórias e histórias em toda a comunidade. Como já



defendemos em publicações anteriores (FERREIRA, 2020), cada narrativa é mais que uma leitura particular, é um fragmento de realidade que é socialmente construída, culturalmente marcada e historicamente localizada. Assim, são construções plurais, que dizem respeito à vida de alguém, mas poderiam muito bem ter sido contadas por outras pessoas que também vivenciam as mesmas situações cotidianamente. Para além das minúcias de uma descrição, interessa-nos olhar para o que os episódios denunciam em relação à experiência social compartilhada, e como nos ajudam a elaborar e pensar alternativas. Neste sentido, vale explicitar que não se pretende analisar a escrita docente, pois já são elas próprias retratos críticos, analíticos e contextualizados da discussão aqui proposta. Assim, os textos compõem o artigo e dialogam com as considerações trazidas, em uma tessitura única e dialógica.

As três narrativas aqui consideradas foram escritas no mês de agosto de 2022 e retratam situações vivenciadas ao longo do primeiro semestre do mesmo ano, momento de retorno às atividades presenciais na rede pública estadual de São Paulo. Foram observados, no momento de produção destes registros, todos os cuidados éticos que orientam a pesquisa que envolve seres humanos, guardando ainda as particularidades do uso de instrumentos (auto)biográficos.

## Das tantas violências que temos vivenciado nos últimos tempos

Sabemos que o neoliberalismo estrutura-se na propagação do individualismo como valor social central, do qual decorrem as ideias de mérito pessoal, posse, consumo indiscriminado, objetificação das relações e competitividade. Esses elementos contribuem para a geração de conflitos e para a legitimação da violência como forma socialmente aceita de expressão. Podemos identificá-los em diferentes espaços da vida contemporânea, inclusive no sistema escolar.

Mesmo compreendendo não ser a escola uma mera reprodução em escala das relações estabelecidas de forma mais ampla em outros espaços da sociedade, admitindo a especificidade das relações neste lugar e considerando que a alteridade e formação de coletivos pode possibilitar rachaduras, brechas que viabilizem a circulação de ideias e práticas contra hegemônicas (defesa que faremos com mais profundidade adiante), são inegáveis as marcas de uma racionalidade que naturaliza a desigualdade e as relações de poder hierarquizadas, desconsiderando vínculos e dando margem a alternativas destrutivas dos sujeitos. A violência escolar, neste contexto, tem como um possível fator gerador a violência institucional, ancorada na estruturação da sociedade de classes e de exploração.

Neste sentido, caracterizamos como violência não apenas a investida dos indivíduos que agem e reagem de forma hostil, que atentam contra a integridade física, moral e/ou psicológica do outro. Encontramos a violência também na forma sistematizada de controle e organização de uma sociedade que se pauta em princípios que legitimam a exclusão, segregam, alimentam a competitividade e desencorajam a produção de bens comuns. Este tipo de violência é praticado, dentre outras maneiras, por meio da gestão pública, quando esta se propõe a criar políticas que subtraem a humanidade dos indivíduos, em nome da preservação de indicadores econômicos.

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo observou-se, durante o período da pandemia de Covid-19, a implementação de uma série de políticas educacionais que estão alinhadas com os ideais neoliberais e que acirraram a descaracterização da escola enquanto local de produção de conhecimentos, contribuindo assim para o processo de desumanização apontado por Freire (1996). Medidas que expressam uma visão de educadores e educandos que sejam adaptáveis às demandas, flexíveis ao que possa ser exigido do mercado de trabalho e dispostos a seguir tendências.

Nesta realidade, o acesso aos saberes sistematizados, bem como a promoção de amplo desenvolvimento físico e afetivo, aspectos necessários para a formação de uma identidade alicerçada nos pilares da cultura, da historicidade e subjetividade humanas, dão lugar a práticas esvaziadas de sentido que cada vez mais retiram da escola sua característica de lugar de encontro de culturas e produção de saberes. De maneira lamentavelmente coerente, as soluções apresentadas pelo governo do estado de São Paulo para as situações de violência enfrentadas no contexto escolar também têm sido pautadas pelos mesmos princípios neoliberais que as geram, afastando ainda mais a escola que temos daquela que acreditamos ser possível e aqui defendemos.

Formação na Efape<sup>3</sup> sobre o Novo Ensino Médio (NEM). Nesse ano atabalhoado está sendo uma constante, se não me engano essa é a quarta. As pessoas já vão se reconhecendo e os comentários de canto se referem a qual será a presepada e indignação da vez. É quase consensual o despreparo e falta de pauta, pois até os organizadores do NEM estão deslocados e sem saber o que fazer. Para essa formação mudaram a metodologia: PEC<sup>4</sup>s (a nova sigla que virou motivo de piada entre todos, pois se referem a “PAC, POC, PEC, PCC”, demonstrando que as novas nomenclaturas pouco resolvem diante do abismo que estamos) iriam pra determinadas salas, e supervisores para outras – antes ficavam juntos por diretoria.

Separados, entre os supervisores, a conversa era sobre o “índice de perigo”, a ACG<sup>5</sup> da diretoria. Isso porque sou de uma região que é classificada como 5, numa escala [em] que o pior número de violência é o 6. O curioso é que quanto maior o número, maior a violência e também maior é o valor que recebemos, pois estamos em risco. Não bastasse a exposição à violência, que evidentemente não pode ser compensada por algum dinheiro, o mais intrigante é que nossa situação como profissio-

nais sempre pode piorar. Entre os supervisores, os de índice 5 – eu e outra supervisora – estávamos sendo vistos como privilegiados, pois recebíamos mais. Insistiam que “iríamos pagar o almoço”, já que “estávamos ficando ricos”.

Não sei se o adicional se tornou forma de alguns se contentarem com a violência, ou se acabará fazendo com que as outras diretorias pensem na piora dos conflitos entre eles, o que sei é do desconforto e indignação que senti durante as piadas, na recorrência delas, numa outra forma de violência ali legitimada, em forma de chacota, que ocupava o lugar de um debate sério e fundamental que em minha visão deveria acontecer, sobre questionarmos o que tudo isso significava pra realização do nosso trabalho e o impacto de uma violência que já está tão naturalizada que se institucionaliza em forma de política.

Indagado sobre os problemas da diretoria, talvez por terem percebido minha expressão de indignação diante da tônica dos comentários, mencionei que, basicamente, ocorrem todas as semanas e, muito frequentemente, ganham espaço nos noticiários, como o caso de uma estudante que deu uma estilexada no pescoço do professor, ou dos alunos adolescentes que doparam uma estudante, a estupraram e filmaram. Diante das narrativas desse cotidiano, surge um constrangimento, e todos silenciam.

No mais, a formação seguiu tão estranha como todo o resto, em mais um dia normal na estranheza da Seduc-SP<sup>6</sup>. (Gabriel, também autor deste texto, agosto de 2022).

As palavras de Gabriel, na escrita narrativa acima, convidam a pensar sobre os supostos recursos e estratégias de contenção da violência escolar adotados como política pública. A destinação de um auxílio financeiro aos educadores que atuam em regiões consideradas de maior risco e vulnerabilidade poderia servir, em primeira análise, como atrativo que contrabalanceia a dificuldade de lidar com uma comunidade onde as ocorrências são mais frequentes, evitando a constante troca ou falta de profissionais dispostos a trabalhar em tais localidades. No entanto, questionamos primeiramente a legitimidade de tal iniciativa para o combate efetivo da violência escolar, pois nos

3 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

4 Professor Especialista em Currículo. Nomenclatura atualizada com a promulgação da Lei Complementar nº 1.374/22, que institui novos parâmetros para a carreira do magistério.

5 Auxílio de Complexidade de Gestão, regulamentado na Resolução 45/2022.

6 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



parece apenas uma forma de resolver um problema administrativo e silenciar os educadores que atuam nestas áreas, que talvez se sintam desencorajados a reivindicar melhores condições de trabalho para o combate à violência, já que recebem uma gratificação para “suportar” tal cenário.

Depois, também nos perguntamos, ao ler as palavras narradas, se medidas como esta não seriam mais uma forma de validar, institucionalizar e ampliar a violência, que ocorre tanto nas escolas quanto na relação entre as próprias educadoras ao lidar com as diferenças de remuneração e demandas de trabalho. Defendemos que o combate à violência escolar requer amplo investimento e deve ser realizado com a promoção de iniciativas que restituam à escola seu caráter formador, que confirmem a todas as educadoras melhores condições de qualificação profissional e remuneração adequada às exigências da profissão, uma vez que o salário das professoras não é e nem pode ser parte de negociata pela convivência com uma situação insustentável como aquelas contidas no relato, e tantas outras que se conhece de perto.

Muito embora sejam conhecidas estas e outras iniciativas do governo estadual para tentar controlar os problemas de violência vivenciados na escola neste momento de retorno, essas ações assumem caráter paliativo, sustentado pela tentativa de conter o comportamento violento de forma individualizada, pensadas nos moldes do discurso empresarial, sem atuar diretamente nas causas que o geram, que sabemos serem da esfera coletiva, social e cultural.

Recorrendo novamente a Freire (1996, 2001), entendemos que ainda se faz necessário afirmar a radicalidade do trabalho pedagógico orientado para a formação humanizadora:

O que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade (FREIRE, 2001, p.14).

Uma escola que se funda na radicalidade é aquela que compreende, na perspectiva por nós defendida, que a experiência educativa deva assegurar a apropriação e produção de conhecimento como imperativo pedagógico. Isso significa dizer que devem ser consideradas estratégias e alternativas que assegurem aos estudantes o acesso aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e, também, que propiciem condições de desenvolvimento afetivo, físico e intelectual que possibilitem uma relação crítica e propositiva com estes saberes.

Ao longo de todo o período de ensino remoto emergencial, diferentes redes de pesquisa e coletivos de educadores propuseram ampla reflexão sobre a potencialidade do trabalho pedagógico colaborativo, das práticas que envolvem e convocam materialidade, emoções e cognição ao aprendizado, do privilégio de ocupar espaços e pertencer a lugares. Destacamos, neste sentido, os estudos de Furtado *et al.* (2022), Liberman *et al.* (2022), Sommerhalder, Pott e Rocca (2022) e Fialho e Neves (2022). Criou-se uma expectativa de que, na ocasião do retorno, estudantes e professoras não seriam os mesmos, e a instituição escolar também não o poderia ser. A escola se mostraria repaginada, tendo aprendido com as lições da pandemia. No entanto, o que encontramos foi uma escola ainda mais desprovida de sentido, que rompe com o seu papel social de espaço de construção de conhecimentos para vestir com ênfase ainda maior o discurso neoliberal de formação por habilidades e competências, uma alternativa que tenta padronizar, didatizar e transformar as relações interpessoais – e o modo como as elaboramos na esfera das emoções – em conteúdo replicável. Descaracterizam-se as relações, subtraem-se os conteúdos.

Neste sentido, discutir a violência na escola e tentar compreender as expressões da violência e seu significado no momento de retorno ao ensino presencial é também enfrentar a discussão do quão violenta tem sido a realidade escolar que nega aos sujeitos o seu direito por uma escola que se mostra como lugar (AUGÉ,

1994) de aprendizado, criação, acolhimento e desenvolvimento. As conduções recentes dos órgãos públicos evidenciam uma concepção teórica clara acerca da educação, o ensino, seus propósitos e meios, sobre os quais já falamos inicialmente e também em outras publicações (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Soma-se a isso o aparente desconhecimento das reais condições de realização do trabalho pedagógico nas escolas, que sofrem principalmente com a falta de professores, mas também são reféns de iniciativas assistencialistas e/ou privatistas para manter o funcionamento básico de sua infraestrutura física e material.

Tais considerações levam-nos ao ponto de análise: a violência institucionalizada na escola é um fenômeno que não pode ser tratado como expressão momentânea e passageira. Assim como o ensino remoto trouxe a debate entraves já conhecidos, como a fragilidade da relação escola-comunidade e a força com que as desigualdades sociais se expressam dentro da escola, o aumento da violência escolar convida-nos a jogar luz sobre um problema de grande urgência e convoca a pensar como podemos resgatar o sentido da escola para os estudantes e professores que a fazem.

Dizemos isso por compreender que a violência não pode ser reduzida a localidades, indivíduos ou grupos sociais; sua erradicação não ocorrerá por meio de estratégias punitivas ou reforçadoras individualizadas, pois a racionalidade violenta está fortemente instituída em nossa sociedade (a violência impera não apenas nas reações emocionais, mas também nas estruturas hierarquizadas de trabalho, nos domínios sobre corpos, nas práticas de lazer e entretenimento), é um problema coletivo de grande complexidade que exige repensarmos o modo como educamos e nos propomos a conviver social e coletivamente.

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. [...] De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em

quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si, a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, é que o oprimido aprende a torturar (FREIRE, 1983, p.62).

Sem a intenção de naturalizar a violência vivenciada nas escolas, reconhecendo que o aumento dos registros é significativo e convidando à reflexão, enfatizamos aqui ser necessário esforço maior para compreender os sentidos da violência percebida e propagada neste momento, deslocando olhar das ações individuais e convidando a pensar como as relações de poder e dominação se acentuam de forma praticamente incontrolável na atualidade e se materializam nas políticas educacionais que expressam as disputas existentes na escola.

É preciso falar sobre o caráter formador e humanizador das relações vivenciadas na escola e do quanto assumimos que a educação deve propiciar o desenvolvimento humano em sua dimensão ética e estética, conforme Freire (2001) propõe ao defender a escola como instituição na qual é possível construir noções de coletividade e cooperação, onde se pode viver uma experiência democrática. Sabendo ser este um dos sentidos da existência da escola, entendemos também quão violenta é uma política pública que inviabiliza, “interdita, limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (FREIRE, 2001 p. 20). Numa escola onde tudo falta e muito se enfatiza a suposta inaptidão dos que a fazem, nega-se a muitos o direito de uma experiência frutuosa e colaborativa, o reconhecimento da possibilidade de construção de afetos outros, de relações sadias e de desenvolvimento da responsabilidade e compromisso com a vida e o bem comum.

## As políticas educacionais paulistas recentes e o fenômeno da violência escolar

Em “A produtividade da escola improdutiva”, publicado originalmente no final dos anos 1980, Frigotto (2001) já sinalizava que apesar de a ampliação do acesso à escola e a extensão dos anos de escolaridade serem resultado da luta da classe trabalhadora pelo direito à educação, também servia aos interesses do capital, sobretudo porque a escola estava organizada de forma a manter o saber sob o poder da hegemonia burguesa. Dessa forma, à medida que à classe trabalhadora vai sendo permitido acessar os níveis mais elevados de escolarização, empreende-se um processo crescente de desqualificação da educação oferecida, fazendo com que a escola torne-se mais produtiva para a manutenção das relações sociais de produção quanto mais “improdutiva” se tornar: “Na escola, a negação do acesso aos instrumentos que facultam a apropriação do saber e a própria visão deformada de formação profissional constituem-se numa disfuncionalidade necessária, uma ‘improdutividade produtiva’. A escola é funcional pelo que nega, e subtrai.” (FRIGOTTO, 2001, p. 209).

Mais de 30 anos após a publicação da primeira edição do texto de Frigotto, a educação na rede pública de ensino do estado de São Paulo parece traduzir para a realidade concreta aquilo que o texto mencionava. A maior rede pública de ensino do país cada vez mais se organiza de forma a reduzir a importância do conhecimento no currículo escolar, comprometendo-se a desenvolver nos estudantes competências socioemocionais e habilidades necessárias à vida em um mundo “em constante transformação”.

De acordo com Laval (2019, p. 41),

[...] são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com “competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contextos de incerteza”. A prin-

cipal *competência*, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional. (LAVAL, 2019, p. 41, destaques do original).

Aliada à premissa de um ensino organizado por competências – à qual ainda caberia o questionamento de quais competências, e por quem foram escolhidas como desejáveis, e o que representam em relação à visão de mundo e de indivíduo que tais políticas expressam – temos que lidar com a descaracterização do papel do educador. Também alvo da mesma formação orientada por habilidades e competências, sua atuação tem sido reduzida a certo caráter de mera reprodução daquilo que não foi debatido, organizado nem pensado pela própria comunidade docente.

A narrativa de Gabriel, abaixo, convida-nos a pensar esta relação:

Das formações que os PECs recebem na Efape, sempre somos incumbidos de replicar, no efeito cascata, ou, como prefiro, de descida, aquilo que “é passado” nos encontros. A ideia é simples: pegar o que nos foi apresentado em dois dias e sintetizar em um dia de encontro de formação com as coordenadoras.

O problema, nesse caso, residia em conseguir transformar dois dias de formação precária e pouco proveitosa em um dia inteiro de atividades, que justificasse a convocação dos profissionais. Ainda, por orientação, toda formação oferecida por nós deveria ter um caráter de ‘mão na massa’, mesmo quando o objetivo do encontro fosse a apropriação de informações ou o estudo compartilhado. Parece que a explicação não basta, e isso me incomoda bastante. Agora, uma formação inteira de atividades sem nenhuma explanação conceitual seria a cereja do bolo da falta de termos o que fazer.

Assim, vimos necessidade de repensar a proposta, adaptar o material e imprimir nossas características à formação, respeitando também os desafios vivenciados em nossa localidade. O fato é que era fim de semestre, as escolas estavam com um calendário extremamente apertado, com culminância das eletivas, apresentação dos itinerários formativos, fechamento de notas, atividades de recuperação, início do replanejamento, entre outras coisas. Pensávamos também

se era uma boa ideia convocar as coordenadoras no meio de todo esse processo, e como fazer isso tentando não prejudicar a escola que já está prejudicada, dados os dois anos de pandemia e a reforma intensa do Ensino Médio, dentre tantos outros problemas que sabemos serem enfrentados cotidianamente.

Enfim, optamos em convocar para fazermos dois estudos de caso. Chegada a semana da formação, uma surpresa: a formadora que conduziria a formação pegou COVID e tive que assumir a formação inteira sozinho. Nessa aflição de conseguir dar conta, mexi no material, mudei a organização das dinâmicas, o que irritou a moça afastada. Ainda assim, a formação transcorreu bem. Os coordenadores indicaram como estão executando os aprofundamentos curriculares em suas escolas e sempre pautando que o maior problema, e que tem gerado mais confusão na rotina escolar, foi o aumento significativo de disciplinas e a falta de professores – citam, por exemplo, ‘os estudantes estão com quase vinte matérias, mas sem ter essas aulas, é uma quantidade absurda de informações, e descontraídas, pois os professores não sabem ainda como agir’.

Ao fim da formação, uma coordenadora comentou: ‘mesmo adorando a formação, eu não tenho para quem replicar tudo isso, pois na minha escola não tenho professores dos aprofundamentos’. Fiquei triste e inquieto: um dia inteiro de formação, que no plano concreto não servirá para nada na rotina da escola dessa pessoa. Quantas coisas poderíamos ter discutido, quanto debate profícuo poderia ser desenvolvido neste tempo, acerca das dificuldades que temos juntos vivenciado na escola? Desolado, concluí a formação sorrindo. (Gabriel, também autor deste texto, agosto de 2022).

A fragmentação, pulverização e reprodução também assolam o trabalho e a formação das professoras e precarizam ainda mais uma estrutura de escola que já sofre com as reformas arbitrárias e as dificuldades de um contexto político, social e econômico conturbado, como o que vivemos na atualidade. As ideias de simplificação e redução do conhecimento a meras instruções de um certo *que fazer* em sala de aula apartam a atividade intelectual do ofício docente e tentam convencer de que ensinar

seria assumir o papel de multiplicadores, o que sabemos ser equivocado.

Com a segunda narrativa de Gabriel percebemos que, em todas as dimensões do trabalho pedagógico, o sentido da escola se altera: “[...] ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento” (LAVAL, 2019, p. 48). Se dos estudantes foi retirado o sentido da escola, tornando-a um espaço vazio no qual os anseios das crianças e adolescentes não frutificam e o conhecimento deixa de circular, deparamo-nos com realidade igualmente desafiadora (e desanimadora) quando voltamos o olhar para o trabalho das professoras, sobre as quais muitas vezes recaem injustamente a culpa do fracasso deste modelo de escola, sendo elas também parte de uma estrutura que pratica e reproduz violências difíceis de serem suportadas.

Como já discutimos há pouco, sabemos ser essa uma tendência mundial para a educação no estágio atual do capitalismo e entendemos que as reformas e designações políticas trazem ênfase no desenvolvimento de competências em âmbito nacional, como se observa no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, voltamos olhar para o estado de São Paulo por entender que o governo tem sido exemplar na implementação dessa racionalidade na organização de sua rede de ensino por meio de parcerias com instituições do setor privado, tanto no que diz respeito às orientações curriculares para a Educação Básica, quanto na organização e condução do trabalho docente.

O Programa Inova Educação, estabelecido pelo governo paulista em parceria com o Instituto Ayrton Senna, em 2019, é exemplo disso. Nesse programa, as competências socioemocionais assumem centralidade no currículo oficial, sobretudo por meio da instituição da disciplina “Projeto de Vida”, com duas aulas semanais. Mesmo com a pandemia de Covid-19

e o estabelecimento do ensino remoto, a implementação do Inova Educação prosseguiu, alterando a escola paulista. Goulart e Alencar (2021), ao analisarem o referido programa, destacam, com base nos documentos do Instituto Ayrton Senna, as competências a serem desenvolvidas:

[...] a perspectiva sobre CSE [competências socioemocionais] que é adotada no Programa Inova Educação é a formulação de cinco macrocompetências que organizam as dezessete competências socioemocionais a serem desenvolvidas. São elas: Autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), Amabilidade (empatia, respeito e confiança), Resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração) e Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico). (GOULART; ALENCAR, 2021, p. 352).

Ao analisarem atividades propostas pelo Instituto Ayrton Senna para trabalhar essas competências durante a pandemia, os autores destacam o caráter conformador das propostas que, com vistas a desenvolver a autogestão, intitulavam-se, por exemplo, “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima” e focavam nas atitudes de resiliência que os estudantes deveriam ter durante a pandemia (GOULART; ALENCAR, 2021, p. 358). Um programa que incentiva estudantes (que são crianças, adolescentes e jovens) a relativizar as dificuldades e privações enfrentadas, decorrentes de uma crise sanitária associada a uma econômica, agravada por um contexto político adverso, provoca, no mínimo, estranheza e preocupação. Estudantes esses que, muitas vezes, pertenciam aos grupos mais prejudicados pelo desemprego e pela precarização do trabalho intensificados durante o período pandêmico são convencidos a não se deixar abater e seguir sendo produtivos e úteis à sociedade. Sem saber lidar com o luto, a fome, a violência e a opressão que sofrem, voltamos à pergunta de Freire (1996): o que esperar de resposta quando tudo ao redor inspira e estimula a violência?

Somam-se a iniciativas de parceria com o setor privado outras medidas recentemente implementadas na rede estadual, como o Novo Ensino Médio (NEM), aprovado por meio de lei federal, n. 13.415 de 2017 que, na rede pública de ensino de São Paulo, também teve o início durante a pandemia. Essa lei promove a flexibilização do currículo do Ensino Médio que passa a ser formado por itinerários formativos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento que, em tese, poderiam ser escolhidas pelos estudantes (BRASIL, 2017)<sup>7</sup>.

Como a lei 13.415/2017 previa que os sistemas de ensino poderiam adotar arranjos próprios para organizar os itinerários formativos a serem oferecidos, o estado de São Paulo ousou e adicionou ao pacote da reforma ainda mais novidades. Ao invés de oferecer itinerários formados pelos componentes curriculares tradicionais das áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química e outros, optou por criar onze itinerários (chamados de aprofundamentos curriculares)<sup>8</sup> – fora as opções de itinerários técnicos – de caráter pragmático e utilitarista, que receberam nomes chamativos como “#SeLiganaMídia”, “Matemática Conectada” ou “Meu papel no desenvolvimento sustentável”. Cada um desses itinerários, por sua vez, é composto por Unidades Curriculares formadas por novos Componentes Curriculares que congregam conhecimentos de mais de uma disciplina; por exemplo, “Laboratório de produção jornalística”, “Aspectos socioculturais da Alimentação”, “Observatório de redes sociais”, “Conexão empreendedora”, “Como se tornar um resolvidor de problemas” etc. Foi durante o período de ensino remoto que os estudantes da rede estadual de ensino de São Paulo foram chamados a optar por esses itinerários formativos sem oportunidade de discuti-los ou de

7 Tal reforma também aconteceu na proposta curricular do estado, que foi o primeiro da federação a adaptá-lo para a proposta do NEM.

8 Os onze itinerários criados na rede pública de ensino do estado de São Paulo podem ser consultados no link: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br> (Acesso em: 23 dez. 2022).

compreender o tamanho das mudanças que tal reforma traria.

Na rede paulista, os estudantes permaneceram em ensino remoto entre março de 2020 e agosto de 2021. A partir de setembro de 2021 as aulas presenciais passaram a ser retomadas, inicialmente em forma de rodízio e, em outubro, para todos os estudantes. Com as mudanças descritas acima, a escola que os estudantes encontraram ao retornar não era a mesma da qual haviam saído em março de 2020, nem a escola que esperávamos ter sido possível construir após as reflexões possibilitadas durante a pandemia, mas era uma escola que, além da já conhecida falta de recursos e infraestrutura adequada, deixava evidente o rebaixamento da formação oferecida. Ademais, essa não parece ser a escola que os estudantes almejam, como mostrou a pesquisa de Raab e Barbosa (2019) que, ao analisar como os estudantes da rede estadual paulista compreendiam a função da escola, apontou que eles esperavam ter acesso ao conhecimento que os preparasse para o mundo do trabalho e para uma formação mais ampla, ou ainda a pesquisa de Catini e Mello (2016) que, ao tratar do movimento de ocupação das escolas paulistas pelos estudantes em 2015, sinalizou que, embora deixassem clara sua insatisfação com a forma de ensino normalmente adotada nas escolas paulistas, os estudantes reivindicavam formação de boa qualidade.

É neste contexto que observamos com muita preocupação, mas não com surpresa, um crescente aumento das situações de violência nas escolas, que foram notícia em diversos veículos da mídia. Em uma coletiva de imprensa que tratou de competências socioemocionais, realizada em maio de 2021, a Seduc divulgou dados levantados pelo Instituto Ayrton Senna em 2019 ao mapear o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e destacou o papel de tais competências como estratégias para melhorar o desempenho escolar, reduzir a evasão, melhorar a saúde mental dos estudantes e reduzir a violência nas escolas, ressaltando que, em função da pandemia, esses pontos

necessitariam de ainda mais atenção (SÃO PAULO, 2021).

No pacote de programas destinados ao enfrentamento da violência escolar figura o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva-SP), criado pela Resolução n. 48 de 2019 (SÃO PAULO, 2019a). Desde sua criação, esse programa engloba ações como pesquisa de clima escolar, atribuição de aulas para a função de Professores Orientadores de Convivência (POC), criação do Programa Psicólogos na Educação em parceria com a Startup Psicologia Viva, que prevê atendimentos para professores e alunos, instalação de câmeras de segurança nas escolas, Programa Escola + Segura, em parceria com a Polícia Militar, e criação da Plataforma Conviva (Placon) onde devem ser registrados os dados de violência escolar.

Câmeras, vigilância, sanções, registros de ocorrências. Ações que buscam lidar com os conflitos vivenciados pelos alunos quando estes já estão instalados ou na iminência de acontecerem, sem qualquer possibilidade de intervenção no contexto escolar de forma a evitar que as situações de violência se desenvolvam. São iniciativas pautadas pela tentativa de conter ações e reações manifestas, ou mesmo de coibir a reincidência de atitudes não compatíveis com as esperadas de um estudante no espaço escolar.

Já o Programa Psicólogos na Educação que, resguardadas todas as ressalvas cabíveis, poderia configurar uma forma de oferecer suporte psicológico, também acabou tendo pouco impacto no cotidiano escolar e assumindo função paliativa, pois a parceria prevê que o atendimento dos estudantes das mais de 5 mil escolas paulistas seja feito no modelo de terapia breve, que objetiva apenas lidar com os episódios pontuais que geraram problemas na convivência escolar, sendo que na maioria das vezes esses atendimentos se dão de forma remota ou coletivamente, o que dificulta a formação de vínculo entre os estudantes e o profissional e novamente reduz a experiência da violência ao indivíduo.

Dessa forma, resta o controle e o registro dos casos conflituosos, como forma de transferência da responsabilidade dos casos de violência para órgãos ou autoridades externos à escola e à própria educação. Os registros têm um caráter simbólico maior do que a ocorrência em si, pois são dados compartilhados com a Secretaria de Segurança Pública e que podem ser acessados e compartilhados por mais pessoas do que a comunidade envolvida nos episódios, o que de certa forma transforma toda e qualquer ocorrência escolar em possível “caso de polícia”, se a SSP assim o desejasse / quando quisesse. Há uma inferência de que os estudantes deveriam ser mais temerosos

ao registro e, conseqüentemente, a uma ação de força.

Segundo Comunicado Conviva-SP de 24/10/2019, que tratou da inserção de dados de violência na Placon, “[...] o responsável na Unidade Escolar deverá acessar o Sistema diariamente, seja para o registro das ocorrências diárias, seja para a informação da inexistência de ocorrências” (SÃO PAULO, 2019b). Tais medidas podem tornar mais visíveis os entraves cotidianos, como mostraremos logo abaixo, mas não parecem ter efetividade como estratégia de contenção da violência. Na plataforma há 7 tipos de ocorrências que se desdobram em outros, conforme Figura 1 (abaixo):

**Figura 1:** Tipos de ocorrências que podem ser registradas na Placon.

<p><b>Questões disciplinares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Episódio de indisciplina recorrente</li> <li>↳ Utilização indevida de aparelhos eletrônicos</li> <li>↳ Saída injustificada de atividade pedagógica / sala de aula</li> </ul> <p><b>Danos e outros crimes contra o patrimônio da escola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vandalismo / Depredação</li> <li>↳ Invasão</li> <li>↳ Roubo</li> <li>↳ Furto</li> </ul> <p><b>Agressões, ameaças e outros problemas de convivência (violência interpessoal):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Agressão física</li> <li>↳ Agressão verbal</li> <li>↳ Ameaça</li> <li>↳ Discriminação</li> <li>↳ Bullying / humilhação sistemática</li> <li>↳ Ação violenta de Grupos / Gangues</li> </ul> <p><b>Consumo / Venda de álcool e outras drogas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Uso de álcool, tabaco e outras drogas lícitas</li> <li>↳ Uso de drogas ilícitas</li> <li>↳ Venda de álcool ou tabaco para menores</li> <li>↳ Tráfico / Venda de drogas ilícitas</li> <li>↳ Encontro de álcool e/ou outras drogas</li> </ul> <p><b>Posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos</li> </ul> <p><b>Assédio e/ou abuso sexual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Assédio e/ou abuso sexual</li> <li>↳ Violência sexual e/ou estupro</li> </ul> <p><b>Outros problemas de vulnerabilidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Ausência não autorizada pelos pais e/ou responsáveis</li> <li>↳ Evasão</li> <li>↳ Aluno vítima de maus tratos e/ou abandono</li> <li>↳ Desaparecimento de aluno comunicado por familiares / responsáveis</li> <li>↳ Violência autoinfligida</li> <li>↳ Acidentes ou casos fortuitos</li> <li>↳ Óbito</li> </ul>
---

Fonte: São Paulo (2019b).



Dados disponibilizados pela Seduc via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC)<sup>9</sup> evidenciam o crescimento dos registros de ocorrência

na Placon desde o retorno presencial às aulas até o mês de março de 2022:

**Tabela 1:** Registros de ocorrências na Placon de agosto de 2021 a março de 2022

NATUREZA DA OCORRÊNCIA	AGO/2020 ATÉ DEZ/2020	JAN/2021 ATÉ DEZ/2021	JAN/2022 ATÉ MAR/2022
Bullying/humilhação sistemática	14	334	368
Discriminação	20	191	184
Violência autoinfligida	16	179	110
Episódios de indisciplina recorrente	144	7735	7869
Saída injustificada de atividade pedagógica/sala de aula	5	2557	3401
Utilização indevida de aparelhos eletrônicos	98	876	894
Sinais de alerta comportamentais (Demandam cuidado)	99	589	311
Ausência não autorizada pelos pais e/ou responsáveis	2	98	84

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela Seduc via SIC (Prot. SIC-SP n.45465223001).

É possível considerar que essas ocorrências sejam muito mais frequentes, posto que a despeito da obrigatoriedade de a gestão escolar registrar diariamente a existência ou não de ocorrências desse tipo, sabemos que isso nem sempre é cumprido pelas escolas por conta do grande número de demandas do trabalho cotidiano ou por dificuldades na utilização da plataforma. Importa observar que os números do primeiro trimestre de 2022 equivalem ou superam, em todos os tópicos, os registros acumulados ao longo de todo o ano de 2021.

Como já apontamos, entendemos que esse fenômeno seja, pelo menos em parte, reflexo da perda de sentido da escola para as crianças, adolescentes e jovens. Mendonça (2011) sinaliza que embora os estudantes reconheçam o papel da escola na transmissão de conhecimentos, não identificam na escola atual o cumprimento desse papel, ou seja, os estudantes “apreendem o significado social da instituição, porém não

o veem presente diretamente em suas vidas, não lhe atribuem sentido” (MENDONÇA, 2011, p. 351). Assim reafirmamos que as políticas educacionais recentemente implementadas no Brasil, sobretudo no estado de São Paulo, parecem aumentar essa sensação de perda de sentido, posto que tornam ainda mais evidente o distanciamento do significado social da escola enquanto local de produção de conhecimentos.

## Restituir o sentido da escola

No início desta escrita defendemos que as expressões da violência na escola são um fragmento do modo como temos nos relacionado socialmente, fortemente marcado por uma concepção de sociedade pautada no individualismo e na desumanização. Na atualidade as situações de violência acentuam-se ao considerarmos o quanto esta tem sido valorizada e amplamente reforçada no processo de implementação de políticas públicas para a educação. É forte o argumento de ser necessário e legítimo que os indivíduos saibam usar e administrar a vio-

<sup>9</sup> Os dados foram obtidos via solicitação online junto ao Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) do estado de São Paulo no link <http://www.sic.sp.gov.br/>.

lência como forma de proteção (não apenas de sua integridade, mas também de suas posses). Contestamos tal premissa entendendo que este discurso tem sido utilizado de forma conveniente para validar as ações de hostilização e segregação daqueles que pertencem a grupos marginalizados e periféricos, a quem os espaços de interlocução, diálogo e formação são por vezes negados. Neste sentido, concordamos com Paulo Freire, quando este defende que a violência é sempre uma ação que busca a negação do outro, sua posse e o estabelecimento do poder sobre o outro. É atitude acrítica, sectária, castradora. Ainda, indaga: “Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim? Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar?” (FREIRE, 1983, p. 33).

Apontamos, ainda, o quanto as políticas públicas implementadas nos últimos anos no estado de São Paulo contribuíram para o esvaziamento do sentido da escola e para a descaracterização deste espaço como lugar de pertença, o que entendemos favorecer significativamente o empobrecimento das relações e o aumento da violência escolar em suas várias facetas. Enfatizamos também que as tratativas em relação ao tema são paliativas, buscam apenas conter os indivíduos, coibir a reincidência e tendem a responsabilizar e sobrecarregar os profissionais da educação, provocando outras formas de violentar. Neste sentido, ainda, é necessário registrar as limitações de atuação impostas por uma infraestrutura precarizada que sofre com a falta de profissionais e recursos. As dificuldades enfrentadas não podem de forma alguma serem reduzidas à ideia de simples despreparo ou falta de vontade das educadoras, pois as expressões da violência vivenciada na escola e aqui narradas / registradas denunciam um sistema que produz, reproduz e legitima a violência como forma de controle, exclusão e justificativa para o insucesso da educação pública.

Fica evidente, pelas narrativas e pelos índices apresentados, que há maior dificuldade para lidar com conflitos entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar no momento de retorno às atividades presenciais, após os anos de interrupção da convivência comunitária em decorrência do ensino remoto emergencial. Junto à pandemia e ao conjunto de ações para sua contenção, vivemos uma crise política e econômica. Não podemos negligenciar a influência da fome, da insegurança, dos discursos de ódio e da incerteza sobre o comportamento dos sujeitos. Por isso, apontamos para o agravamento de uma situação que já era prevista e sinalizada pela comunidade acadêmica e de educadores desde o início da pandemia da COVID-19, pelo despreparo dos órgãos públicos na elaboração de protocolos que oferecessem subsídios aos educadores para acolher e lidar com as dificuldades dos estudantes, ao mesmo tempo em que pudessem estes serem também acolhidos em suas dificuldades pessoais e profissionais.

No entanto, a constatação dos limites e contornos da violência escolar não é suficiente e não significa que devemos nos retirar do debate ou ainda que possamos generalizar a violência a tal ponto que nada seja específico das vivências da escola. Num espaço potencialmente democrático (mesmo que nem sempre a experiência escolar realmente o seja), de convivência entre pares, por vezes são experimentadas liberdades e encontros não possibilitados em outros lugares da vida social. A convivência com o diferente, a confrontação de ideias e valores acontece na escola de forma muito intensa, o que faz colocar em xeque o modo como reagimos a e lidamos com o conflito.

Concordamos com Freire (1996, p. 53) quando este defende que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Assim, cabe assumir que é também tarefa da escola lidar coletivamente com a formação para a convivência, de modo a acolher dificuldades e conflitos como parte

da vida humana, rejeitando ao mesmo tempo a violência como resposta válida e buscando construir outras formas de relação e linguagem.

A terceira narrativa de Gabriel convoca-nos à reflexão sobre práticas humanizadoras (e por isso transgressoras) que permitem aos estudantes recobrar o sentido da escola como lugar de pertença e como espaço de produção de conhecimento. Num cotidiano marcado pela violência generalizada, fazeres ordinários parecem lembrar que é possível acreditar:

Fui bem recebido numa visita à escola. A estrutura era pequena, toda feita de tijolos, estava ornamentada com bandeirolas para a festa junina. Os estudantes passavam de um lado para outro organizando o que fariam. Fui acomodado na sala de leitura, espaço pequeno, que mal comportaria uma classe inteira. Ali receberia os estudantes do grêmio e as coordenadoras, para uma conversa. O clima era extremamente acolhedor, talvez por ser sexta-feira, talvez por ser a cara da escola, o fato é que me senti bem por lá.

Na conversa com o grêmio, o grupo de alunos registra preocupação com o aumento da violência entre estudantes nos últimos meses, do quanto brigas estão acontecendo sem uma razão aparente: ‘às vezes só da forma que um olha pro outro já começa a confusão’, comenta uma aluna. Outro brinca: ‘já brigaram até por causa de abacaxi’ e todos que estavam ali riram da situação.

Uma das coordenadoras ainda não estava. Depois, em conversa, ela trouxe também o episódio do abacaxi e contou a história: ‘a briga generalizada foi no intervalo. Na merenda tinha abacaxi, mas não deu para distribuir para todos os alunos. Por conta disso, saíram brigando entre eles. Você sabe, não é todo dia que esses alunos comem uma fruta diferente. Aliás, já teve um grupo de alunos que vieram pedir para não dar ovo, pois ovo eles comem em casa’.

Ouvi cada relato, mas não sei se consegui de imediato digerir tudo. Mesmo sendo professor em um bairro periférico, e mesmo passando por diversas agruras financeiras, nunca estive numa situação a ponto de compreender a necessidade real dos estudantes. Nesse aspecto, sempre me pergunto: o que pode a empatia, o se colocar no lugar do outro? Auxilia a tentar imaginar o universo deles, mas estar nele é algo de uma

outra natureza que me escapa e sempre me deixa atônito.

Ao fim do dia, comentei com os estudantes e coordenadoras que, apesar dos conflitos relatados, eu enxerguei outras coisas ali, e saí da escola com um sentimento de acolhimento e esperança, sobretudo, pelo carinho com que falavam da instituição. Essa foi uma das poucas escolas que visitei que as pessoas se mantinham acreditando na educação e na escola. (Gabriel, também autor deste texto, agosto de 2022).

Assim como defendido por Certeau (2003), são os afazeres mais simples, e por isso não prescritos nem controláveis pelas políticas e programas, que se configuram como importantes ações de resistência da classe trabalhadora: pendurar bandeirolas, organizar uma festa, limpar as mesas do refeitório, ter tempo para conversar, fazer amizades, habitar os espaços, observar, caminhar. Estes movimentos ordinários devem ser tomados como manifestação de uma cultura que é própria, crítica e resistente à massificação, por isso mantêm a vida e a humanidade no espaço da escola e relembram que apesar de todos os condicionantes, é possível criar meios de subverter a ordem vigente e de produzir sentidos, criar memórias e manter a esperança ativa e crítica.

Entre a disputa por abacaxis e o clima de cooperação da festa junina, encontramos tensões e dificuldades, mas também colaboração e alegrias da escola (SNYDERS, 1993). A busca pelo restabelecimento de uma educação que faça sentido aos estudantes e professoras passa, necessariamente, pelo reconhecimento dessas contradições e pela consciência de que há fortes condicionantes que pretendem convencer que nada podemos contra a cultura e ideologia hegemônica, assim como há possibilidades a serem gestadas e incentivadas nos encontros e na valorização da experiência humana, conforme aponta Freire (1996):

A ideologia fatalista insiste em nos tentar convencer de que nada podemos contra a realidade que, de histórica e cultural, passa a ser “quase natural”. Não tenho raiva de quem pensa assim. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu

seu endereço na história. [...] Meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade (FREIRE, 1996, p. 77).

Entendemos que o enfrentamento da violência escolar passa, necessariamente, pelo reconhecimento e valorização dos fazeres coletivos, da cultura local que possibilita à comunidade o sentimento de pertença. Também defendemos a necessidade de uma escola que se faça lugar de circulação, apropriação e produção de conhecimento, de modo que ofereça aos estudantes subsídios para um aprendizado efetivo, aliado ao amplo desenvolvimento e à ampliação da consciência de sua condição no mundo. Isso só é possível de ser alcançado se aliarmos a insistência em práticas cotidianas não massificadoras com a elaboração de políticas públicas que fortaleçam e subsidiem o modelo de escola que defendemos.

Para tanto, faz-se necessária a defesa da Educação como ciência da humanidade e campo de conhecimento que tem seus objetivos, metodologias e finalidades diferentes daqueles da racionalidade econômica naturalizada pelo neoliberalismo. Concordando com Freire (1983), também ressaltamos a importância de um modelo educativo que se funde na realidade, nos desejos e na historicidade de nossa cultura e de nosso povo. Que, com isso, seja possibilitado aos estudantes nutrir esperanças num futuro melhor, assim como se reconhecer criticamente na própria história, de modo a serem capazes de enxergar além dos ciclos de violência e opressão.

## Considerações finais

Considerar o agravamento do cenário da violência pelo isolamento social, o ensino remoto emergencial e o atravessamento da pandemia, no contexto da crise econômica e política que atualmente vivenciamos, marcada pelos altos índices de desemprego e inflação, assim como o aumento expressivo de brasileiros que vol-

tam a ocupar lugar no mapa da fome, remete à ideia de que o aumento da violência escolar e os problemas nas relações são alguns dos muitos prejuízos com os quais temos que lidar. No entanto, as narrativas denunciam que os problemas vivenciados na escola não são novos nem parecem passageiros. Decorrem, principalmente, das condições estruturais da escola e da própria organização social capitalista, pautada na meritocracia, na competição e na falácia do discurso da eficiência, que apenas reforça o oferecimento de soluções simples para problemas complexos.

Neste sentido, o caso da rede pública de ensino do estado de São Paulo é exemplar uma vez que tanto a análise das políticas recentes implementadas nessa rede, quanto a análise dos relatos aqui apresentados, evidenciam um processo de precarização da formação oferecida aos estudantes que contribui para o esvaziamento do sentido da escola e, conseqüentemente, colabora com o aumento da violência escolar que, por sua vez, busca-se combater com ações que nem de longe alcançam as causas do problema.

No entanto, sabemos que há muito mais a ser vivenciado e construído nas escolas, além da legitimação de um ciclo ausências, negação e violência. Experiências exitosas de resistência também têm sido testemunhadas e precisam ser partilhadas como forma de restabelecermos a crença numa escola possível, em relações saudáveis de respeito e aprendizado. Reconhecemos nas práticas de diálogo, trabalho coletivo e fortalecimento da cultura local, possibilidades transgressoras da lógica violenta e excludente.

## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. **Não Lugares**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4)>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CATINI, Carolina de R.; MELLO, Gustavo M. de C. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2016, v. 37, n. 137, p. 1177-1202. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/S7c7LdHGSMR6WC4j6VQb6LR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 30 ago. 2022.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ECHENIQUE, Gabriela. Violência em escolas aumenta na volta às aulas presenciais. **CBN Notícias** (Portal), 15 abr. 2022. Disponível em <<https://cbn.globoradio.globo.com/media/erió/372745/eriódico-em-escolas-aumenta-na-volta-aulas-presen.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e Formação Docente: Narrativas, Inspirações e Conversas**. Curitiba: Appris Editora, 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e260256, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, Bárbara Taciana; CIMBLERIS-ALKMIN,

Ana; LIMA, Felipe Augusto dos Santos Oliveira; RAMALHO-DE-OLIVEIRA, Djenane. Autoetnografia colaborativa em tempos de pandemia: uma experiência de ensinoaprendizagem terapêutica e decolonial. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 26, e210140, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.210140>

GOULART, Débora C.; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na Rede Estadual Paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBERMAN, Flávia; ANDRADE, Luana Foroni; BIANCHI, Pamela Cristina; GODOY, Giovanna Trinconi. Delicadas experiências formativas: tessitura de espaços de cuidado e ensino com grupo de estudantes universitários durante pandemia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 26, e200842, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1590/interface.200842>>

MENDONÇA, Sueli G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

RAAB, Yeda; BARBOSA, Andreza. Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019010, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653489>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coletiva - competências socioemocionais. Maio de 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado Conviva-SP, de 24 de outubro de 2019b. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2020/04/Comunicado-02.19-PLACON.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução n. 48**, de 1 de outubro de 2019a. Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2048%202019.HTM?Time=16/08/2022%2011:27:54>>. Acesso

em: 16 ago. 2022.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; ROCCA, Concetta Ia. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e254817, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254817por>

*Recebido em: 15/09/2022*

*Aprovado em: 19/12/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# VIOÊNCIA ESCOLAR DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-CRÍTICA

Luciana Dadico\*

Universidade Federal de Mato Grosso

<http://orcid.org/0000-0001-8577-6892>

## RESUMO

Considerando que a violência de gênero participa das diferentes formas de violência escolar, o presente ensaio é dedicado a uma discussão sobre as especificidades da violência de gênero e sobre o modo como este tipo de violência participa das relações escolares. Em uma perspectiva teórico-crítica, a escola e as pessoas que dela participam exercem um papel importante na mediação entre a violência social e a violência escolar, impedindo, produzindo e/ou reproduzindo em seus espaços também a violência de gênero. Dialogando com estudos anteriores sobre o *bullying* e o preconceito enquanto formas conhecidas de violência escolar, analiso alguns dos aspectos psicossociais envolvidos na violência de gênero, tarefa que envolve uma necessária crítica das representações ideológicas de gênero e de suas imagens de controle. Espero, com estas reflexões, contribuir para uma melhor compreensão da violência escolar de gênero e seu campo de estudos.

**Palavras-chave:** Violência Escolar; Gênero; Bullying; Preconceito; Teoria Crítica da Sociedade.

## ABSTRACT

### SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE: A CRITICAL THEORY APPROACH

Considering that gender violence participates in different forms of school violence, this essay is dedicated to a discussion about both the specificities of gender violence, and the way in which this kind of violence participates in school relationships. From a Critical Theory perspective, students, teachers and scholar crew play an important role to mediate social violence and school violence, preventing, producing and/or reproducing gender violence in school spaces. In dialogue with previous studies on bullying and prejudice, as known forms of school violence, I analyze some of the psychosocial aspects involved in gender violence. This task involves a necessary critique of the ideological representations of gender and their *controlling images*. I hope, with these reflections, to contribute to a better understanding of school-related gender-based violence and its field of study.

**Keywords:** School-Related Violence; Gender; Bullying; Prejudice; Critical Theory of Society.

\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Teoria Crítica da Sociedade pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [luciana.dadico@ufmt.br](mailto:luciana.dadico@ufmt.br)



## RESUMEN

### VIOLÊNCIA ESCOLAR DE GÊNERO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO-CRÍTICA

Teniendo en cuenta que la violencia de género participa en diferentes formas de violencia escolar, este ensayo está dedicado a una discusión sobre las especificidades de la violencia de género y la forma en que este tipo de violencia participa en las relaciones escolares. Desde una perspectiva teórico-crítica, la escuela y las personas que en ella participan juegan un papel importante en la mediación entre la violencia social y la violencia escolar, previniendo, produciendo y/o reproduciendo la violencia de género en sus espacios. En diálogo con estudios previos sobre el *bullying* y los prejuicios, como formas conocidas de violencia escolar, analizo algunos de los aspectos psicosociales involucrados en la violencia de género, tarea que implica una necesaria crítica a las representaciones ideológicas de género y sus imágenes de control. Espero, con estas reflexiones, contribuir a una mejor comprensión de la violencia escolar de género y su campo de estudio.

**Palabras clave:** Violencia Escolar; Género; Bullying; Preconcepción; Teoría Crítica de la Sociedad.

## Violência escolar e violência de gênero

Embora os estudos sobre violência escolar já encontrem um campo consolidado no Brasil desde trabalhos pioneiros de Sposito (1998) e da recepção dos estudos de Charlot (2002), dentre outros, uma pesquisa sobre violência no ensino superior da qual tive a oportunidade de participar recentemente (CORRÊA; DADICO; CIRILLO, 2019) revelou um dado preocupante: nenhuma das pessoas entrevistadas durante a pesquisa compreendia adequadamente as relações entre violência social e violência escolar. As respostas oferecidas no estudo oscilaram entre: a negação de uma relação entre as violências social e escolar; a hipótese de que a violência escolar seria mera consequência da violência social e/ou familiar; e a ideia ainda mais surpreendente de que a violência seria um recurso legítimo em ambas as esferas.

O dado revelado pela pesquisa chamou a atenção porque, ao não se compreender as causas da violência de um lado e de outro, nem suas respectivas mediações, tende-se também a ignorar o papel da escola como

agente fundamental no enfrentamento destas violências. Como bem observa Silva (2019) acerca das imbricações entre violência social e escolar:

A violência interpessoal direta, presente na vida social de modo facilmente perceptível, penetra o cotidiano escolar, provocando grande impacto nas relações e na sua organização interna; todavia, não obstante a evidente gravidade desse fenômeno, a escola também é permeada pela violência invisível, intrínseca à estrutura social e naturalizada nas relações que se desenvolvem conforme sua determinação. (SILVA, 2019, p. 141).

A partir da análise do modo como violência escolar e social se produzem, reproduzem e alimentam mutuamente, torna-se necessário repensar o papel da escola como agente não apenas no combate à violência *na* e *da* própria escola, mas como instituição corresponsável pelo enfrentamento estrutural da violência em suas diversas formas de expressão. Ou seja: longe de figurar somente como um local onde a violência ocasionalmente ocorre, ou de pro-

mover formas de violência que não ocorreriam em outros locais, a escola e as pessoas que dela participam apresentam-se como protagonistas na construção e na mediação de relações sociais mais ou menos violentas – ainda que esta tarefa, em âmbito escolar, encontre limites no contexto geral de nossa sociedade.

Os sujeitos também são partícipes neste circuito de promoção ou não da violência, independentemente de estarem no papel de estudante, funcionária(o) ou professor(a): observam e/ou intervêm na situação violenta, elegem alvos para a agressão, agredem de diferentes maneiras e por motivos variados. Frise-se que mesmo quem “apenas” observa uma situação de violência, sem reagir, é também conivente, senão apoiador mesmo, da agressão. Por este motivo, também os aspectos psicossociais da violência precisam ser melhor investigados, a fim de que a escola possa delinear melhores políticas pedagógicas no enfrentamento da violência e na promoção de uma cultura verdadeiramente inclusiva, em especial no que diz respeito à formação docente (GIORDANO, 2021). A Teoria Crítica da Sociedade tem oferecido, nesse sentido, uma importante contribuição para esse campo de estudos.

Neste ensaio, pretendo dedicar-me especificamente à discussão da violência de gênero e de sua relação com a escola. Considerando que a violência de gênero participa das diferentes formas de violência escolar, é preciso investigar e refletir melhor sobre suas especificidades.

A literatura sobre o tema ainda é incipiente, revelando que o estudo da violência escolar de gênero segue constituindo um desafio (FINCO; SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Ao efetuar um levantamento da produção científica nacional, encontramos com mais frequência estudos relacionando violência e gênero no âmbito da saúde e da segurança pública. Em quantidade um pouco menor, há pesquisas sobre gênero e escola, destacando a diferença na educação de meninos e meninas ou apontando para o grave problema das agressões dirigidas a crianças e

jovens que se julga desobedecerem a um padrão heteronormativo<sup>1</sup>.

Até fim da década de 1980, a grande maioria dos estudos na área da educação no Brasil ainda não incluía recortes de gênero, e as áreas de pesquisas sobre gênero e educação desenvolviam-se separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte (BRUSCHINI; AMADO, 1988). A despeito da esmagadora maioria das professoras serem mulheres, segue comum o emprego do masculino genérico para referir-se a elas (ROSEMBERG, 1992). Mesmo as pesquisas sobre violência e *bullying* contra professoras(es) tendem a desconsiderar o fato de que a maioria do corpo docente das escolas públicas brasileira seja composta por mulheres – fato que, do ponto de vista histórico, não é casual (YANNOULAS, 2011).

O apagão de dados sobre violência de gênero nas escolas tem-se agravado com a interrupção das políticas de prevenção pelo governo de Jair Bolsonaro, em consonância com os nefastos preceitos do movimento “Escola sem Partido” (JUNQUEIRA, 1997).

Pesquisa conduzida por Abramovay (2009) nas escolas públicas do Distrito Federal oferece contribuição para compormos uma parte deste quebra-cabeças: seus resultados mostraram que, dentre os tipos de violência relatados pelos estudantes em ambiente escolar, o mais frequente tinha como causa atribuída o fato de a vítima ser ou parecer ser homossexual – 63,1%, seguida por preconceito de raça/cor, presente em 55,7% dos relatos. Também os professores informaram ter presenciado situações de discriminação sexual e racial: 56,5% e 41,2%, respectivamente. Das crianças e jovens vítimas de discriminação sexual, 27,8% afirmaram ter sido rejeitadas por colegas de classe, sendo que

1 Segundo dossiê divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA, 2020), cerca de 70% das pessoas trans e travestis não concluíram o ensino médio e apenas 0,02% dessa população teve acesso ao ensino superior. O principal motivo apontado para esses números dramáticos de exclusão escolar é a violência que pessoas trans e travestis sofrem no interior das escolas. Estima-se que entre 75% e 80% dos jovens LGBTQI já tenham abandonado a escola pelo menos uma vez.

o preconceito mostrou-se significativamente maior entre crianças menores de onze anos e entre rapazes/meninos.

Além da exclusão e da invisibilidade, as agressões verbais foram as mais frequentemente relatadas pelos participantes da pesquisa, embora também tenham sido descritos casos de agressão física, sexual, estupros e até apedrejamentos. Os dados da pesquisa referentes à violência sexual são alarmantes. Dos alunos que participaram da pesquisa, 39,1% relataram casos que envolviam beijar alguém à força, e 8,3%, relações sexuais forçadas, além de comportamentos como tocar ou tirar as roupas de alguém sem o consentimento do(a) outro(a). Dados similares foram verificados também junto às(os) professoras(as). Alguns relatos impressionam, como o caso da menina surda estuprada no interior da escola, ou da menina apalpada pelos colegas na sala de aula sem que o professor, mesmo presenciando a cena, tomasse qualquer medida para interromper a violência (ABRAMOVAY, 2009, p. 362).

Estudos como estes parecem revelar a ponta de um *iceberg* que segue demandando pesquisas e reflexões urgentes.

## Imagens de controle e violência de gênero

A categoria gênero vem sendo defendida por um conjunto de feministas e pesquisadoras(es) com o intuito de enfatizar o caráter fundamentalmente social da diferença entre os sexos (SCOTT, 1995). Essa demarcação é importante para assinalar o fato de que as diferenças corporais entre os sexos não são responsáveis pelo comportamento diferenciado de meninos e meninas, nem pela divisão do trabalho instituída a partir de sua percepção, tampouco por características pessoais tidas como inatas – tais como a delicadeza *versus* a força, a emotividade *versus* o controle e a razão etc.

De um ponto de vista teórico, o termo gênero faz-se útil desde que a construção das identidades sexuais não diz respeito apenas às

mulheres. Também homens e pessoas de orientações sexuais variadas têm sua identidade socialmente constituída em relação necessária de alteridade, oposição e/ou complementaridade de seus papéis sociais e processos culturais envolvidos. Como ressalta Scott (2010), o lugar das discussões sobre gênero nas políticas de educação nunca foi pleno, é resultado de um movimento de luta e resistência contínuas.

A educação escolar exerce, contudo, um papel significativo para o disciplinamento dos corpos dentro de um padrão heteronormativo, apresentando e impondo modelos a serem seguidos pelos diferentes sexos, orientando quem pode se reconhecer nesses modelos, modos de expressão corporal, habilidades pessoais e interdições (LOURO, 2011; CAVALEIRO, 2009). Pesquisa de Vianna e Finco (2009) no contexto da educação infantil revelou como era difícil para as educadoras aceitarem escolhas e comportamentos das crianças que não coincidiam com o padrão sexual pré-definido para meninos e meninas na escola. O sucesso ou insucesso escolar das crianças, por sua vez, é fortemente influenciado por recortes de gênero, desde que os estereótipos relativos às meninas coincidem melhor com o “ofício de aluno”, comportamento propício ao desempenho escolar (CARVALHO, 2003). O insucesso escolar, a seu turno, parece ser mais perverso para as meninas, na medida em que o mau rendimento reforça o estereótipo de que não existe espaço para as mulheres no mundo do saber (ABRAMOWICZ, 1995).

Convém ressaltar, nesse sentido, que a maneira como a diferença sexual é percebida e enfatizada em nossa sociedade não decorre de uma condição natural dos corpos sexuados. Como destaca Davis (2016), ao analisar historicamente a condição das mulheres escravizadas nos Estados Unidos, o fato das mulheres negras terem um corpo de mulher ou de serem mães não as liberava do duro trabalho nas lavouras atribuído também aos homens, mas as colocava, de modo diverso, sob uma condição adicional de exploração, a sexual: tanto para a satisfação libidinal dos senhores, como instru-

mento de controle e tortura, e para a geração de novos escravos. Em outras palavras: entre homens e mulheres existem muito mais semelhanças do que diferenças corporais, mas as diferenças sexuais são socialmente construídas e acentuadas com fins de opressão específicos, tecidos ao longo de nossa história.

Segundo Federici (2017), o advento da modernidade transformou radicalmente a relação social entre os sexos. Sob as condições agrárias vigentes sob o feudalismo, o trabalho de empreitada ligado aos ciclos de plantio e colheita era bastante mais igualitário do ponto de vista da divisão sexual das tarefas: todos na família ajudavam a semear, a colher, a preparar os alimentos para armazenamento, a cozinhar, a cuidar dos filhos e a vender os excedentes de produção. No entanto, a política de “cercamentos” implementada pelos estados nacionais europeus, com expropriações de terra que promoveram o gigantesco êxodo rural ocorrido nos primórdios do capitalismo, veio acompanhada de rígidas medidas patriarcais, destinadas à liberação da mão-de-obra masculina para a venda da força de trabalho. Desde então, as mulheres passaram a ser mais rigidamente constringidas a permanecerem em seus lares, realizando tarefas de reprodução e cuidado, e subordinadas a seus maridos, que ora saíam em busca do salário capaz de garantir a subsistência das famílias e que se tornavam, nesse contexto, os únicos atores sociais mandatários de direitos.

Em outras palavras, o modo de exploração do trabalho inaugurado pelo capitalismo não instituiu apenas classes sociais distintas, como encontra-se firmemente ancorado na divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo. Daí a necessidade de criticar tanto a exploração de trabalhadoras e trabalhadores no processo de geração do lucro, quanto a invisibilidade e gratuidade do trabalho reprodutivo das mulheres e escravos.

Ambas as formas de exploração do trabalho estão associadas, por sua vez, a um conjunto de *imagens de controle* (HILL-COLLINS, 2019)

que conformam as subjetividades de homens e mulheres e naturalizam as características de gênero, bem como as relações sociais que se estruturam em torno dessas diferenças. De acordo com Hill-Collins (2019), ideias e estereótipos de gênero – especialmente no contexto da indústria cultural – produzem imagens que, tomadas em conjunto, compõem uma *matriz de dominação*, responsável por fornecer uma espécie de enquadramento para as subjetividades individuais de homens e mulheres. No caso estadunidense, as *imagens de controle*, notadamente pejorativas no caso das mulheres negras, expressam-se em figuras como as da “matriarca”, das “*mammies*”, das “mães dependentes do Estado” ou da “prostituta (*hoochies*)”. Assim, não apenas as mulheres negras são vistas e reconhecidas naquele país por meio destas imagens – fazendo com que seus gestos e posturas sejam interpretados à luz destes padrões exteriores –, como as próprias mulheres acabem por assumir estes papéis, independentemente de reconhecerem-se de fato nessas imagens ou não.

No Brasil, também teríamos produzido nossas “imagens de controle”, como as da “mulata” (figura sexualizada, “rainha do Carnaval”), da “doméstica” (sempre às voltas com a condição subalterna do trabalho doméstico) e da “mãe preta” (única personagem moralmente elevada, associada à ideia de um amor incondicional). Anterior ao trabalho de Hill Collins, a obra de Lélia Gonzales (2019) descreve estas imagens poderosas, que condicionariam e limitariam as possibilidades de relacionamento social e amoroso envolvendo mulheres negras em nosso país. Imagens preconceituosas produzidas e reproduzidas, denuncia a autora, inclusive por intelectuais e pensadores da formação cultural brasileira, como Caio Prado Jr. e Gilberto Freyre. Segundo Gonzales, um de nossos maiores desafios estaria em denunciar a falácia do mito da democracia racial, expondo o conflito denominado por ela como uma “neurose cultural brasileira”, que atuaria em nossa subjetividade levando a uma identificação com os opressores

e à culpabilização das pessoas negras e das mulheres por sua condição.

É importante frisar, seguindo a linha destas reflexões, que as mulheres não constituem um grupo social homogêneo. Diversas condições concorrem, de forma simultânea, para promover assimetrias de poder nas relações sociais envolvendo as mulheres, como a deficiência física, mental e/ou intelectual, a classe social, a situação conjugal, a orientação sexual, dentre outras. As mulheres negras ainda estão entre as mais atingidas pela violência de gênero, constituindo alvo, simultaneamente, do preconceito de gênero, de raça-etnia e, em grande parte das vezes, também do preconceito de classe. Por este motivo, Kimberlé Crenshaw (1991) propôs o conceito de *interseccionalidade*, de relevante contribuição para a caracterização e a compreensão do modo como *opressões múltiplas* (o foco de Crenshaw, enquanto jurista, estava na violência sexual e na discriminação no ambiente de trabalho) tornam impossível a análise das condições de gênero e de raça-etnia, em especial, como elementos isolados.

As próprias feministas trazem em suas obras relatos candentes de situações de violência, descrevendo agressões sofridas inclusive no ensino superior. Elas denunciam as condições de aprendizado e construção do conhecimento em um ambiente que usualmente desconsidera e usurpa a voz e o saber produzido por mulheres negras (HILL-COLLINS, 2019), invisibilizando-as, omitindo-se frente às agressões sofridas por elas (hooks, 2019), ridicularizando seus corpos, tornando o racismo cotidiano (KILOMBA, 2019). O preconceito contra as mulheres, em suas diversas condições interseccionais, dificulta tanto a construção de relações impessoalizadas de respeito e igualdade, quanto o estabelecimento de relações afetivas e a socialização das mulheres negras. Enquanto as mulheres são frequentemente consideradas menos inteligentes, menos racionais, mais emotivas ou mesmo descontroladas e “loucas”, tendo seu comportamento e suas opiniões constantemente questionados do ponto de

vista moral e/ou sexual, as mulheres negras são animalizadas, sexualizadas e preteridas para funções de maior *status* social. Uma tônica na voz dessas mulheres é o sentimento de solidão e exclusão. Assinalar e analisar as manifestações e consequências da violência de gênero, tanto de um ponto de vista social e cognitivo quanto afetivo, é fundamental no ambiente escolar, desde que tenhamos em perspectiva a construção de uma cultura inclusiva.

Quando nos voltamos para a análise das relações de gênero na escola, constatamos que este tipo de violência não ocorre apenas entre estudantes. Tampouco a distribuição das punições escolares é igual para meninas e meninos. Embora as meninas protagonizem cenas de indisciplina escolar assim como os meninos, a percepção da indisciplina recai mais frequentemente sobre eles, considerados mais ativos e desobedientes (SILVA; PEREIRA, 2022; GOMES; BITTAR, 2021). Por outro lado, o comportamento agressivo de meninas causa maior estranhamento, especialmente entre professores (ABRAMOVAY, 2009), e as meninas tendem a ser punidas com mais frequência por comportamentos indisciplinados do que os meninos (STELKO-PEREIRA; SANTINI; WILLIAMS, 2011), além de elas estarem mais expostas a situações de vulnerabilidade, como à violência sexual (XAVIER FILHA, 2015).

## Violência escolar de gênero: *bullying* ou preconceito?

Em perspectiva teórico-crítica, o estudo da violência escolar tem sido abordado principalmente a partir de duas de suas formas: o *bullying* e o preconceito (CROCHIK, 2015). Esta diferenciação é relevante para descortinar as causas da violência de gênero que temos por foco, além de oferecer ensejo à discussão das melhores estratégias para o enfrentamento do problema.

O *bullying*, segundo Crochik (2015), poderia ser caracterizado como uma agressão sistemática a um alvo tido como mais fraco, indepen-

dentemente de características que o definam como membro de um ou outro grupo social. Nesse sentido, o *bullying* expressaria uma tendência, recorrente no momento atual, de praticar uma agressividade carente de mediações cognitivas ou imagéticas elaboradas. Ou seja, o que faria o objeto atrair a fúria do autor do *bullying* não seria sua categorização, seja como negro, mulher, homossexual ou pessoa com deficiência – algo que levaria o agressor a justificar, mesmo que de forma falsa e racionalizada, sua *estereopatia* –, mas sim a percepção, desprovida de contornos mais precisos, de que o(a) outro(a) seria simplesmente alguém incapaz de reagir às suas investidas agressivas. Daí o fato, revelado por algumas pesquisas como a de Dias, Dadico e Casco (2020), do autor do *bullying* frequentemente apresentar dificuldades para justificar o motivo de sua agressão.

De modo diverso, o preconceito seria constituído como uma atitude, dotada de três dimensões: uma cognitiva, uma afetiva e uma disposição para a ação (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1975). Enquanto a dimensão afetiva estaria relacionada ao desprezo ou à agressividade com a qual o alvo da agressão é tratado, ou mesmo à frieza que acompanha essas investidas agressivas, a tendência para a ação, seguindo as demais dimensões do preconceito, impulsionaria à agressão e à discriminação propriamente ditas, em suas diferentes modalidades – como a segregação (considerar o alvo do preconceito como alguém fora do grupo) e a marginalização (quando a vítima é integrada ao grupo, mas não sob as mesmas condições que os demais participantes – por exemplo, na figura do “café-com-leite”).

A dimensão cognitiva do preconceito diria respeito, a seu turno, aos estereótipos por meio dos quais o alvo da agressão é percebido, mas também aos argumentos empregados para justificar o preconceito, ainda que estes argumentos estejam calcados em falsos pressupostos. Importante destacar, como aponta Crochik (2015), que não são as qualidades da vítima que provocam ou motivam a agressão,

mas a projeção (em sentido psicanalítico), de medos, desejos e/ou expectativas dirigidas ao alvo – no caso do preconceito de gênero, a mulheres e/ou pessoas que não são enquadradas, aos olhos do agressor, dentro dos padrões heteronormativos.

Comuns a ambas as formas de agressão estaria a constatação de que não são apenas questões de ordem “racional” ou ideológica que regem a violência de gênero, uma vez que as disposições psicológicas dos agressores impelem ou não à prática violenta. Disposições estas que, por sua vez, estruturam-se e articulam-se ao modo como as relações sociais são estabelecidas em nosso contexto. No caso do preconceito de gênero, os estereótipos sexuais constituem componente importante das representações ideológicas que alimentam a violência. Porém, estas representações não atuam de forma isolada, isto é, a violência expressa como preconceito de gênero também se apoia na associação de fatores de personalidade e fatores sociais, de modo que identificar os aspectos ideológicos que favorecem a agressão contribuem para desmistificar sua origem aparentemente “monadológica, atribuída a motivações psíquicas abstraídas da totalidade social” (CROCHIK et al., 2019, p.86).

Com o intuito de compreender os aspectos psicossociais da violência de gênero, importa então discutir se este tipo de violência seria fruto exclusivamente do preconceito ou poderia decorrer também do *bullying*. Isso porque as motivações psicológicas daqueles que agredem mulheres e outros em função de questões de gênero podem ter configurações e origens psicodinâmicas diversas. No caso do preconceito, considerando que as representações de gênero se articulam às demandas psicológicas irracionais do preconceituoso, o esforço coletivo de desmontar as falsas generalizações e representações ideológicas de gênero se tornaria prioritário. Isto tocaria às imagens de controle tecidas sobre as mulheres e suas interseccionalidades, mas também a um necessário estímulo à experiência nas relações



interpessoais, oferecendo ocasião para que emergjam particularidades individuais capazes de contradizer as generalizações da ideologia sobre questões de gênero.

No caso do *bullying*, essas representações ideológicas não parecem ser mobilizadas pelo agressor. As ações hostis contra o alvo parecem, assim, carecer de mediação, prestando-se tão somente à descarga de energias agressivas e à expressão de uma suposta superioridade contra alguém julgado inferior ou mais frágil. A violência do *bullying*, desse modo, remeteria a necessidades psíquicas não elaboradas pelo sujeito – o que inclui a *negação* de sua própria fragilidade. Como o *bullying* apresenta-se como uma forma mais indiferenciada de violência, envolvendo agressores mais regredidos psicologicamente, suas necessidades psíquicas demandariam formas de vinculação afetiva que possibilitassem aos sujeitos agressores encontrarem uma melhor organização narcísica, percebendo melhor o outro e identificando-se de algum modo com as demais pessoas (como as mulheres) que comumente elegem como alvos de sua agressão, interrompendo o circuito de manipulação e frieza que caracterizam as relações aí estabelecidas.

Em ambas as formas de violência de gênero, quer sejam caracterizadas como *bullying* ou como preconceito, importa compreender melhor o quadro psicológico que conduz os agressores à violência, com vistas à elaboração de políticas pedagógicas melhor delineadas para o enfrentamento da violência de gênero e a promoção de uma cultura inclusiva.

## Considerações finais

Ao observar em retrospecto os avanços e retrocessos das políticas públicas envolvendo as mulheres ao longo do século XX, nota-se que as mulheres alcançaram conquistas importantes no Brasil (TELES, 2017). Uma das mais relevantes, que em alguma medida abre-alas para as demais, é a laicização do Estado. Com uma melhor separação entre Estado e

Igreja, transformações na família e conquistas femininas passaram a encontrar amparo das estruturas de poder. Isto trouxe às mulheres brasileiras o direito à posse de seus próprios bens, de concorrerem a vagas no mercado de trabalho, de poderem trabalhar e usufruir de suas rendas sem a tutela de um homem, dentre outras. Uma das conquistas mais relevantes alcançadas pelas mulheres ao longo do século XX no Brasil foi o aumento de sua presença nas escolas – fenômeno que vem sendo reconhecido como uma “revolução silenciosa”, com o notável aumento da escolarização feminina em todos os níveis de ensino (PEROSA; BENITEZ; SANDOVAL, 2021; BELTRÃO; ALVES, 2009).

Nesse contexto, os dados sobre violência contra mulheres chamam a atenção, na medida em que caminham na contramão das demais conquistas. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) mostram que apenas entre março de 2020 e início de 2021 ocorreram 2.451 feminicídios, 100.398 estupros e estupros de vulnerável do sexo feminino no Brasil – problema que se agravou com o início da pandemia de Covid-19. Seria importante, à luz desse quadro, contar com estatísticas mais precisas relacionadas à violência de gênero também no interior das escolas brasileiras.

Embora a violência contra a mulher tenha mais frequentemente por agentes os homens, autodefinidos em sua masculinidade em relação às mulheres identificadas como *o outro* (BEAUVOIR, 1970), o preconceito de gênero não tem por alvo apenas as mulheres, e está presente tanto em homens quanto em mulheres e pessoas não binárias, de orientação sexual as mais variadas, uma vez que a violência de gênero, como vimos, articula-se a aspectos tanto sociais quanto psíquicos, que se manifestam de modos variados nos sujeitos particulares. Por esse motivo, cumpre ressaltar que a violência de gênero segue demandando análises mais aprofundadas, em função de suas especificidades. Nesta primeira aproximação do tema, destacamos que o estabelecimento de padrões heteronormativos e a desvalorização das mu-

lheres são fenômenos inter-relacionados, refletindo-se de modo similar no contexto escolar, em que pesem as interseccionalidades a serem consideradas em cada situação de violência.

Em uma perspectiva teórico-crítica, “preconceito de gênero” não é uma expressão comumente utilizada, uma vez que analisar o preconceito como fenômeno relacionado a uma disposição do agressor à violência torna-o independente, portanto, das características do alvo da agressão, e tornaria em princípio irrelevante discutir componentes específicos que tocam à violência de gênero. Assim, a questão demanda um esforço analítico adicional.

Como procurei expor neste trabalho, a despeito da tarefa mais imediatamente posta à escola – a de promover uma convivência baseada em valores igualitários e fraternos, os motivos da violência não são apenas de ordem racional. Noutras palavras, embora o preconceito alimente-se de conteúdos ideológicos produzidos em nossa cultura, denunciar a falsidade de suas premissas, argumentos e/ou conclusões em geral muitas vezes não basta para convencer a pessoa preconceituosa da irracionalidade de seu comportamento. Daí a necessidade de discutir os aspectos psicossociais da violência escolar. Por outro lado, é sumamente importante compreender não apenas os aspectos psicossociais da violência de gênero nos dias de hoje, mas também realizar uma crítica das representações ideológicas específicas de gênero, bem como das imagens de controle que afetam meninas e meninos no contexto escolar, em atenção ao modo como estas imagens e representações articulam-se às respectivas dinâmicas psíquicas, alcançando aluna(os), professoras(es) e profissionais da educação.

A crítica das estereotípias de gênero oferece instrumento importante para o combate das generalizações que se apresentam como obstáculo à experiência interpessoal envolvendo meninas e meninos em suas diferentes características de gênero, e mesmo para que as(os) próprias(os) estudantes, professoras(es) e profissionais da educação possam autode-

terminar-se, identificarem-se e instrumentalizarem-se para enfrentar as justificativas ideológicas da violência de gênero em nossas escolas, com atenção às suas interseccionalidades de raça-etnia, sexualidade, classe social, deficiência.

Considerando o preconceito e o *bullying* como formas de violência distintas, mostrou-se importante, outrossim, refletir sobre as condições sob as quais o *bullying* se apresenta como uma forma mais indiferenciada de violência, envolvendo agressores mais regredidos psicologicamente. Deste modo, as necessidades psíquicas dos(as) agressores(as) demandariam formas de vinculação afetiva que possibilitassem a estes(as) jovens encontrarem uma melhor organização narcísica, percebendo melhor o outro e identificando-se de algum modo com as pessoas que comumente elegem como alvos de sua agressão, interrompendo o circuito de manipulação e frieza que caracterizam as relações escolares estabelecidas nestes casos.

Ao investigarmos o preconceito de gênero, por sua vez, percebemos que as representações de gênero se articulam às demandas psicológicas irracionais da pessoa que agride. Daí a necessidade de empreender um esforço coletivo para desmontar as falsas generalizações e representações ideológicas de gênero que tocam às imagens das mulheres, das pessoas LGBTQI e suas interseccionalidades, bem como estimular a experiência nas relações interpessoais. Desta maneira, encontraríamos ocasião para a emergência de particularidades individuais capazes de contradizer as generalizações da ideologia. Faz-se igualmente relevante em relação ao preconceito de gênero compreender e qualificar com mais detalhes o quadro psicológico que conduz os diferentes tipos de agressores à violência, e incentivar a organização das mulheres e pessoas LGBTQI, a fim de combater as desigualdades estruturais que produzem as assimetrias de gênero.

Aqui, a interveniência da crítica, no sentido de denunciar a irracionalidade reinante, faz-se fundamental como estratégia de combate à

violência de gênero, seja nas relações interpessoais ou no campo político.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de informação Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSSEXUAIS – ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra pessoas trans em 2020**. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em 06 set. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1970. [1949]

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208760>. Acesso em: 07 set. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 185-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n?format=pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/publico/MARIA\\_CRISTINA\\_CAVALEIRO.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/publico/MARIA_CRISTINA_CAVALEIRO.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n.8, p. 432-443, 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/>. Acesso em 07 set. 2022.

CORRÊA, Alex Sandro; DADICO, Luciana; CIRILLO, Sandra. Relações entre violência social e violência escolar: reflexões de estudantes universitários sobre o bullying. In: ZANOLLA, Silvia R.; ZUIN, Antonio A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas-SP: Alínea, 2019, pp. 167-184.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Mapping-the-margins%3A-intersectionality%2C-identity-of-Crenshaw/3dcbf9de9d08c7e321a48bb801825326c1df52ab>. Acesso em: 07 set. 2022.

CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. Movimento: Revista de Educação, ano 2, n.3, 2015, 29-56. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 07 set. 2022.

CROCHIK, José Leon; SILVA, Pedro Fernando; LOURENÇO, Arlindo da; FRELLER, Cíntia Copit; FRANÇA, Fátima. Componentes psíquicos das ideologias no mundo administrado. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 1, n. 12, p. 79-95, 2019. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019120107>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; DADICO, Luciana; CASCO, Ricardo. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **Cocar**, v.14, n. 28, p. 49-69, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Desafios para discussão sobre gênero e diversidade na escola. In: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos, OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz (Orgs.). **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. São Paulo: Alameda, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. Nota

técnica. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/). Acesso em: 01 ago. 2022.

GIORDANO, Rosí. Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im) pertinências? **Cocar**, v. 15, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3918>. Acesso em: 07 set. 2022.

GOMES, Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções de professores sobre a violência escolar: um estudo qualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 25, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223900>

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HILL-COLLINS, Patricia. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v.18, n.43, 1997. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004). Acesso em 07 set. 2022.

LOURO, Guaciara Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guaciara Lopes et al. (Orgs.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Igerton. **O Indivíduo na Sociedade – um manual de Psicologia Social**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

PEROSA, Graziela Serroni; BENÍTEZ, Paulina; SANDOVAL, Beatriz Mercedes Jarpa. Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. **Foro de Educación**, vol. 19, n.2, p. 45-68, 2021. doi: <https://dx.doi.org/10.14516/fde.888>

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal e mulher:

um balanço parcial. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p.151-182.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil à análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 set. 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: Still a Usefull Category of Analysis? **Diogenes**, v. 57, n. 1, p. 7-14, 2010. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>

SILVA, Pedro Fernando. Notas sobre a institucionalização da violência na escola. In: ZANOLLA, Silvia. R.; ZUIN, Antonio. A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas-SP: Alínea, 2019, pp. 137-166.

SILVA, Luciano Campos da; PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 2-19, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053147446>.

SPOSITO, Marília. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: [https://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at\\_download/file](https://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file). Cesso em: 07 set. 2022.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; SANTINI, Paolla Magioni; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque. Punição corporal aplicada por funcionários de duas escolas brasileiras. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 581-591, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FTNVFjgFsf4r8xz7f9FrKG/?lang=pt>. Acesso em 06/09/2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2017.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/>. Acesso em: 07 set. 2022.

XAVIER FILHA, Constantina. Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças. **Educação em Pesquisa**, n. 41, 2015, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015082229>.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 11, n. 22, p.271-292,

jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 07 set. 2022.

*Recebido em: 07/09/2022*  
*Aprovado em: 13/10/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA RESPECTO AL BULLYING Y LA DISCRIMINACIÓN

*Anayanzin Antonio Cañongo\**

*Programa Adopte un Talento*

<https://orcid.org/0000-0002-5687-9224>

*Gabriela Ordaz Villegas\*\**

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

<https://orcid.org/0000-0001-8394-3677>

*Guadalupe Acle Tomasini\*\*\**

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

<https://orcid.org/0000-0002-7292-3870>

## RESUMEN

En México se reportan altos índices de prevalencia de bullying, las conductas de hostigamiento físico o psicológico entre el alumnado podrá impactar negativamente a toda la comunidad escolar. De aquí, el interés por analizar las similitudes y diferencias de profesores y alumnos respecto a distintos elementos que caracterizan el *bullying*. Para ello, se realizó un estudio mixto. Participaron 100 alumnos de secundaria ( $M_{edad} = 13$  años); que contestaron diversos cuestionarios y se entrevistó a 6 docentes ( $M_{edad} = 51$  años). Los principales hallazgos muestran que alumnos y docentes coincidieron en señalar las características de acosadores y acosados, la forma de la violencia ejercida y la intencionalidad. Pero, difirieron respecto al desequilibrio de poder y a la frecuencia de observación, experimentación y perpetración en la presencia de las acciones violentas. Identificar estas similitudes y diferencias entre profesores y alumnos respecto a las características del bullying, permitirá el diseño e instrumentación de programas de intervención para generar entornos escolares seguros y libres de violencia para toda la comunidad escolar en el nivel de secundaria.

**Palabras clave:** *bullying*, jerarquías, educación secundaria, popularidad y superioridad

---

\* Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Colaboradora en el Proyecto Adopte un talento de la Universidad Nacional Autónoma de México y del programa Pilares UNAM-CDMX. E-mail: [niznayana@hotmail.com](mailto:niznayana@hotmail.com)

\*\* Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Titular de Tiempo Completo en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. E-mail: [niznayana@hotmail.com](mailto:niznayana@hotmail.com)

\*\*\* Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Santa Fe CDMX. Profesor Titular de Tiempo Completo de la FES Zaragoza. Responsable de la Unidad de Investigación: Psicología, Educación y Sociedad. E-Mail: [gaclet@unam.mx](mailto:gaclet@unam.mx)



## ABSTRACT

### DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY SCHOOL IN RELATION TO BULLYING AND DISCRIMINATION

In Mexico, high prevalence rates of bullying are reported, physical or psychological harassment behaviors among students may negatively impact the entire school community. Hence, the interest in analyzing the similarities and differences of teachers and students regarding different elements that characterize bullying. For this, a mixed study was carried out. 100 high school students participated ( $M_{age}=13$  years); who answered various questionnaires and 6 teachers were interviewed ( $M_{age}=51$  years). The main findings show that students and teachers agreed in pointing out the characteristics of harassers and harassed, the form of violence exerted and intentionality. But they differed regarding the imbalance of power and the frequency of observation, experimentation, and perpetration in the presence of violent actions. Identifying these similarities and differences between teachers and students regarding the characteristics of bullying will allow the design and implementation of intervention programs to generate safe and violence-free school environments for the entire school community at the secondary level.

**Keywords:** Bullying, hierarchy, secondary school, popularity, superiority

## RESUMO

### DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA EM RELAÇÃO A BULLYING E DISCRIMINAÇÃO<sup>1</sup>

No México, são relatadas altas taxas de prevalência de bullying, comportamentos de assédio físico ou psicológico entre os alunos que podem impactar negativamente toda a comunidade escolar. Daí o interesse em analisar as semelhanças e diferenças na percepção professores e alunos em relação aos diferentes elementos que caracterizam o bullying. Para isso, foi realizado um estudo misto. Participaram 100 alunos do ensino médio ( $M_{idade}=13$  anos), que responderam a vários questionários e foram entrevistados 6 professores ( $M_{idade}=51$  anos). Os principais achados mostram que alunos e professores concordaram quanto às características dos assediadores e assediados, à forma de violência exercida e à intencionalidade. Contudo, diferiram quanto ao desequilíbrio de poder e à frequência de observação, experimentação e perpetração na presença de ações violentas. Identificar essas semelhanças e diferenças as percepções de professores e de alunos em relação às características do bullying permitirá o desenho e implementação de programas de intervenção para gerar ambientes escolares seguros e livres de violência para toda a comunidade escolar no nível médio.

**Palavras-chave:** Bullying, hierarquia, ensino secundário, popular, superioridade

1 Agradecimiento al Dr. José Leon Crochik De la Universidad de São Paulo, por la invitación a participar en el proyecto: "Violência Escolar: discriminação, bullying, e responsabilidade. Aprobada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) de Brasil, nº.442702/2016-7.

El *bullying* es un fenómeno psicosocial complejo que se produce en la mayoría de las culturas del mundo y en todos los grupos étnicos y socioeconómicos, es uno de los problemas escolares más graves en la actualidad (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008). De 1990 a la fecha este fenómeno se ha incrementado a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2012; ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020). Estudios realizados en diversos países indican una prevalencia que oscila del 7 al 48% para los alumnos acosados regularmente y del 2 al 30% para los acosadores activos regulares (FEKKES; PIJPERS; VERLOOEVE-VANHORICK; 2005; VALLE; et al., 2018); se estima que en un aula existen por lo menos una o dos víctimas (TRACH et al., 2010). México ha sido ubicado en primer lugar a nivel mundial de casos de *bullying*, 7 de cada 10 niños y adolescentes reportaron sufrir todos los días algún tipo de acoso (ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020).

El *bullying* puede impactar en diferentes esferas de la vida del alumno acosado. Entre los problemas de salud se encuentran síntomas psicosomáticos: dolores de cabeza, dolor abdominal, problemas para dormir y enuresis (FEKKES et al., 2005). En lo emocional pueden presentar baja autoestima (BARBOSA et al., 2019), trastornos de ansiedad (KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008; NAYLOR et al., 2010), depresión (ASIMOPOULOS et al., 2014), ideación e intentos de suicidio (ASIMOPOULOS et al., 2014; BARBOSA et al., 2019; FEKKES et al., 2005), rechazo de los compañeros (KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008), rechazo escolar y dificultades de aprendizaje (BARBOSA et al., 2019; KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008; TRACH et al., 2010; VALLE et al., 2018).

Es importante señalar que el *bullying* no sólo impacta en la vida del estudiante acosado, sino también en los demás actores escolares (OCDE, 2019a; OCDE, 2019b). En los docentes provoca estrés (BOULTON, 2011). En los alumnos acosadores puede generar problemas psicosociales

e incluso psiquiátricos (TRACH et al., 2010), problemas en el desempeño escolar (BAUMAN; HURLEY, 2008), aumento de conductas agresivas (CRAIG, HENDERSON; MURPHY, 2000), incluso participación en actos delictivos (BAUMAN; HURLEY, 2008; BOULTON, 2011).

El *bullying* puede definirse como una situación que implica comportamientos violentos y agresivos intencionales entre pares, dentro y fuera del entorno escolar, no provocados, sistemáticos, repetidos, destinados a ejercer coerción, opresión y a infligir dolor, ya sea físico o psicológico (ASIMOPOULOS et al., 2014; KERMAN, 2019). Los elementos que caracterizan y diferencian al *bullying* de otras formas de conflicto o de agresión escolar y que a continuación se describen, son: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; y, d) intencionalidad (BAUMAN; HURLEY, 2008).

a) La primera característica distintiva del acoso escolar respecto a otros tipos de violencia es el desequilibrio de poder entre el acosador y acosado (JOFFRE et al., 2019; NAYLOR et al., 2010), el poder puede derivar de la superioridad física, verbal, económica, social o racial, es importante señalar que el poder puede ser real o ficticio (GÓMEZ NASHIKI, 2013; JOFFRE et al., 2011; SMITH; ANANIADOU; COWIE, 2003).

De acuerdo con Crochik (2012; 2016a) la sociedad se encuentra estructurada con base en jerarquías y éstas también se crean en la escuela. De ahí que la jerarquía sea una cuestión de supervivencia y reproducción de modo que las habilidades y el atractivo son importantes (CROCHIK, 2016a). Por lo cual, aquellos estudiantes por encima de estas jerarquías pueden utilizar la inteligencia y fuerza para intimidar a los demás, reproduciendo así en la escuela el poder existente y la necesidad social de la jerarquía. En este sentido, Crochik (2012) señala que favorecer la jerarquía corporal sobre la jerarquía intelectual no es algo específico de las escuelas sino de la sociedad. Una muestra de ello es el desequilibrio del poder que se da

en el *bullying*, que puede observarse a través de las características del acosador y del acosado.

El acosador es aquel alumno que manifiesta violencia recurrente sobre otro compañero. A los acosadores se les identifica como populares (BENÍTEZ; BERBÉN; FERNÁNDEZ, 2006; CROCHIK, 2016a; CROCHIK, 2016b). Este aspecto se considera un factor relacionado con el *bullying* y las jerarquías escolares, pues alude a la medida en que las personas quieren interactuar con cada estudiante, por ende, la popularidad es percibida como una medida de visibilidad, prestigio y dominio considerándosele como una jerarquía escolar (CROCHIK, 2016a).

Entre otras características de estos alumnos se reportan; dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico (BENÍTEZ ; BERBÉN; FERNÁNDEZ, 2006; CROCHIK, 2016a; VALDÉS CUERVO; ESTÉVEZ NENNINGER; MANIG VALENZUELA, 2014). Entre las características que los docentes señalan como distintivas de los alumnos acosadores se encuentran las dificultades en el aprendizaje, conflictos con las normas escolares y los docentes (VALDÉS et al., 2014).

Mientras que, el acosado es el alumno que recibe los comportamientos agresivos del acosador, se le ha caracterizado como pasivo, sumiso y se percibe con incapacidad para defenderse a sí mismo (GARCÍA-CONTINENTE at al., 2013; VALLE et al., 2018). Entre las características físicas del acosado se ha reportado el sobrepeso u obesidad (GARCÍA-CONTINENTE et al., 2013; CROCHIK et al. 2015), así como defectos físicos, diferencias raciales, color de cabello (JOFFRE et al., 2011), usar lentes, o bien, presentar alguna discapacidad (CROCHIK et al., 2015). En este sentido Crochik (2012) menciona que la persecución de quienes parecen frágiles es un rasgo frecuente en varias formas de prejuicio, fenómeno que constituye una gran parte de la violencia.

Asimismo, Crochik (2016a) refiere que la baja aceptación entre compañeros y ser impopular predispone a los individuos a ser acosados. Otros factores de riesgo asociados a padecer

*bullying* se encuentra la ausencia de uno de los progenitores, igual que en los acosadores, pero en este caso la ausencia no favorece el adecuado reforzamiento de la autoestima ni la adaptación interpersonal (JOFFRE et al., 2011).

Las características que destacan los docentes de los alumnos acosados han sido: el peso, su inseguridad, así como alguna cualidad única que los distingue. A pesar de las diferencias identificadas entre alumnos y docentes sobre las características del acosador y el acosado, el desequilibrio del poder no es una característica que sea considerada claramente por estos actores. Al respecto, los alumnos tienden a subestimar la importancia del desequilibrio de poder en sus concepciones del *bullying* (GUERIN; HENNESSY, 2002), sólo el 40% señaló que el acosador debe ser más fuerte o ser percibido como más fuerte (GUERIN; HENNESSY, 2002). Por otro lado, Bauman y Hurley (2008) señalan que sólo el 28% de los docentes mencionó el desequilibrio de poder.

b) La segunda característica se refiere a la forma en que se ejerce el *bullying*, que puede ser de manera directa o indirecta. El acoso directo incluye maltrato físico como golpes y patadas; maltrato verbal, en el que se encuentran las bromas, burlas hostiles, chantajes e insultos a los miembros de la familia, así como envío de notas desagradables. El acoso indirecto se caracteriza por su naturaleza típicamente encubierta y uso de terceros, implica comportamientos como la propagación de rumores, excluir a la víctima de grupos de pares o amenazar con retirar la amistad (BOULTON, 2011; CRAIG et al., 2000; GÓMEZ NASHIKI, 2013; KERMAN, 2019; NAYLOR et al., 2010). En ambos casos, puede presentarse dentro o fuera de la escuela, de manera presencial o a través de dispositivos de comunicación electrónica, como teléfono, celular o internet (KERMAN, 2019; NAYLOR et al., 2010; VALLE et al., 2018).

En este sentido, se han observado dos variables que influyen en la identificación de los diferentes tipos de *bullying*: la edad y el sexo. Respecto con la primera, los alumnos más pe-

queños sólo identifican el acoso directo y conforme avanza su desarrollo evolutivo pueden identificar el indirecto (GUERIN; HENNESSY, 2002; NAYLOR et al., 2010). Por otro lado, al considerar el sexo, se encuentra que los hombres presentan más probabilidades de utilizar el acoso directo; mientras las mujeres utilizan en mayor medida el maltrato indirecto (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; FEKKES et al., 2005, NAYLOR et al., 2010).

Varios estudios han demostrado que el profesorado no tiene problema para identificar en la definición ni en la detección el acoso directo, como son las agresiones físicas (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; BOULTON, 2011); sin embargo, tienen más dificultad para considerar el acoso indirecto como la exclusión social (BOULTON, 2011) y los abusos socioemocionales (HAZLER et al., 2010), incluso se encontró que sólo el 25% de los docentes incluye en su definición este tipo de acoso (BAUMAN; HURLEY, 2008).

c) Respecto a la frecuencia, es necesario señalar que el comportamiento violento repetitivo y sistemático de alguien es un elemento indispensable al hablar de *bullying* (GÓMEZ NASHIKI, 2013; SMITH; ANANIADOU; COWIE, 2003). A pesar de que hombres y mujeres reportan ser acosados con la misma frecuencia (FEKKES et al., 2005), es importante señalar que no siempre es bien entendida esta característica, lo que provoca, en algunas ocasiones, hacer uso excesivo del término o viceversa.

En distintos sectores de la sociedad se ha creado alarma y denominado a toda situación violenta en el espacio escolar como *bullying*, sin embargo, en la interacción entre niños y jóvenes la discusión, las peleas y conflictos existen como parte del proceso de negociación y del aprendizaje institucional, incluso puede darse el caso que en un aula exista mucha violencia y que ésta no sea monopolizada por un alumno o un grupo (GÓMEZ NASHIKI, 2013). Respecto a la subestimación, se encontró que sólo el 3% de los alumnos consideró en su definición las nociones de repetición de la conducta agresiva

(NAYLOR et al., 2010) y el 6% de los docentes (BAUMAN; HURLEY, 2008). Es decir, una limitada cantidad de actores escolares percibe con claridad la conducta agresiva sistemática hacia una persona.

d) Por último, en lo que concierne a la intencionalidad, de acuerdo con Naylor et al. (2010) y Valle et al. (2018) el *bullying* puede implicar el deseo de causar estrés y miedo al acosado, no sólo por lo que sucede en el momento, sino por la amenaza de lo que puede suceder. Gómez Nashiki (2013) señala que el acosador busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima. Esta característica posee complicaciones para su identificación, de acuerdo con el autor no sólo se trata del comportamiento del acosador, sino de los pensamientos y sentimientos de esos comportamientos. Otros autores señalan que su intención principal es el reconocimiento constante, la satisfacción personal, además de la reafirmación continua de su poder a través de la fuerza y agresividad (GÓMEZ NASHIKI, 2013; JOFFRE et al., 2011). El aspecto intencional de dañar lo identificaron sólo el 13% de los alumnos (GUERIN; HENNESSY, 2002) y el 39% de los docentes (BAUMAN; HURLEY, 2008). Al respecto Crochik (2012) indica que en ocasiones el acoso escolar se juzga como juegos que no provocan algún daño, asimismo se considera natural y necesario sobre todo entre los hombres, sin embargo, para este autor las consecuencias del acoso escolar no se deben subestimar, asociar con meros juegos o situaciones que se superen fácilmente.

Como se puede apreciar, en la mayoría de los aspectos antes descritos del *bullying*, existe una disparidad en la forma de conceptualizar las características del mismo entre alumnos y docentes, identificarla puede influir en las estrategias de intervención escolar para su erradicación (KERMAN, 2019; RUSSELL et al. 2015). De aquí que, al considerar el impacto negativo en las diferentes áreas del desarrollo de todos los involucrados y que el *bullying* es una problemática con altos índices de prevalencia en México, el objetivo del presente estudio fue

analizar las similitudes y diferencias expresadas por alumnos y docentes, respecto a los cuatro elementos señalados como característicos del *bullying*: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; e, d) intencionalidad.

## Método

Se realizó un estudio mixto con un diseño convergente, los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron de manera simultánea, posteriormente se combinaron y compararon los resultados para explicar las similitudes, así como las discrepancias en los datos (CRESWELL, 2015).

## Contexto

Una escuela secundaria pública localizada en la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. En el ciclo escolar 2017-2018, la escuela contaba con una matrícula de 487 alumnos de los cuales 26 fueron reportados como estudiantes en situación de inclusión educativa. De acuerdo con la subdirectora de la institución educativa, se identificó que el índice del grado de inclusión escolar era del 73%. En este sentido, se reportó que las características de la escuela contribuían en un 33% a la inclusión escolar y las pedagógicas en un 87%.

## Participantes

### a) Estudiantes

100 estudiantes de segundo año de secundaria pública, 47 mujeres y 53 hombres. cuya edad va de los 12 a los 14 años ( $M_{edad} = 13$  años;  $DE = .39$ ).

### b) Docentes

Seis maestros, 4 mujeres y 2 hombres cuya edad es de 38 a 58 años ( $M_{edad} = 51$  años;  $DE = 6.99$ ), su grado académico es de licenciatura,

una maestra había cursado con doble licenciatura: en Educación Preescolar y en Psicología. Dichos maestros imparten diferentes asignaturas: Cívica y Ética ( $n = 1$ ), Física ( $n = 1$ ), Química ( $n = 2$ ), Informática ( $n = 1$ ), Educación Física ( $n = 1$ ) y Geografía de México y el Mundo ( $n = 1$ ). Su experiencia en la docencia va de los 15 a los 30 años ( $M_{años\ de\ experiencia\ en\ la\ docencia} = 24$ ,  $DE = 6.83$ ) y cuentan de ocho a 30 años de antigüedad en la escuela secundaria ( $M_{años\ de\ antigüedad\ en\ la\ escuela} = 19$  años,  $DE = 7.76$ ).

## Instrumentos

- Cuestionario de datos personales (CROCHÍK, 2016a), recaba información sobre el sexo, la edad, el tiempo en la escuela y el nivel socioeconómico de los estudiantes.
- Escala de autoinforme de agresión escolar, como abusador o víctima (CROCHÍK, 2016a), los alumnos informan la frecuencia de nueve tipos de acciones de *bullying*; molestar, amenazar, golpear, excluir o rechazar a los compañeros, difundir rumores, decir apodosos ofensivos, maltratar el material o ropa de los compañeros, tomar sin consentimiento material o dinero de los compañeros y acariciar en contra de su voluntad. Se les solicita indicar la frecuencia con la que estas acciones fueron observadas, perpetradas y experimentadas en el último trimestre previo a la recopilación de los datos, para ello se presentaron cinco opciones; no observó, no practicó, ni experimentó estas acciones, observó, practicó y experimentó estas acciones una o dos veces el último trimestre, uno a tres veces al mes, una a cuatro veces por semana y cada día.

Con la finalidad de caracterizar si el acoso realmente sucedió o no, al considerar las respuestas de los alumnos, se les hicieron tres preguntas respecto; a) si el acosador o la víctima era más fuerte o débil que la víctima

o el acosador; b) si el abuso fue realizado en el contexto de un grupo; y, c) si la víctima era siempre la misma durante el período en estudio. Además, se les indicó que, a través de una lista predeterminada de múltiple selección con opción a incluir otras respuestas, señalaran las ganancias, motivos, características de los agresores y víctimas, así como la frecuencia y el sentimiento generado por realizar actos de o sufrir *bullying*.

- Entrevista para profesores (CROCHIK, ad hoc), el formato incluye, en la primera parte, preguntas para recabar datos generales de los docentes como sexo, edad, formación académica, materia que imparte, antigüedad en la escuela y en el magisterio. La segunda parte, comprende nueve preguntas abiertas respecto a: 1) si ha presenciado algún acto de *bullying* en la escuela; 2) frecuencia de este tipo de actos; 3) las razones; 4) las características de los alumnos que agreden a sus compañeros; 5) características de los estudiantes que sufren *bullying*; 6) características de los alumnos que se encuentran en situación de inclusión; y, 7) frecuencia de actos *bullying* hacia alumnos en situación de inclusión.

## Consideraciones Éticas

Para la aplicación tanto de los cuestionarios como de la entrevista, se solicitó el consentimiento informado de los directivos de la escuela, los docentes y los padres de familia, así como se obtuvo el asentimiento de los adolescentes. A todos ellos se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información, se les explicó que ésta sería utilizada sólo con fines de la investigación.

## Procedimiento y Análisis de los datos

Los cuestionarios se aplicaron de forma grupal y los reactivos fueron auto-administrados.

Se realizó la entrevista semiestructurada individual con los docentes. Las respuestas de los estudiantes se vaciaron en una base de datos en *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 22 para conocer datos descriptivos de la muestra, además para identificar diferencias estadísticas por sexo se calculó la prueba no paramétrica de *U de Mann-Whitney*. Asimismo, se codificaron y categorizaron las respuestas de las entrevistas realizadas con los docentes a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti. 8 y se realizó un análisis de contenido de sus respuestas, se seleccionaron aquellas que se consideraron conceptualmente representativas de las cuatro características de la definición de *bullying*.

## Resultados

A continuación, se describirán los resultados obtenidos con los estudiantes y maestros respecto a cada una de las características de *bullying* establecidas:

### A) Desequilibrio de poder

Las características principales de los alumnos acosadores señaladas por sus compañeros, se centran en el aspecto físico como la fortaleza y delgadez, aún cuando se les percibe con malas calificaciones se les refiere como buenos deportistas y populares. Mientras que a las víctimas de *bullying* respecto a su aspecto físico se les percibe como débiles, con exceso de peso y con uso de lentes; en relación con su desempeño académico, se puede destacar que se les refiere de manera opuesta a los estudiantes acosadores, pues se les percibe como alumnos que obtienen buenas calificaciones, malos deportistas e impopulares (Tabla 1).

Por su parte, los maestros indicaron que los alumnos acosadores se caracterizan por; el aspecto físico, los identificaron como fuertes y más desarrollados. Asimismo, los perciben con bajo rendimiento escolar al igual que sus compañeros. Entre otras características mencionaron las siguientes: a) personales, los describen



como, graciosos, burlones, mal humorados, ansiosos, inseguros, líderes, inmaduros e impulsivos; b) conductuales, los señalan como apáticos, altaneros, déspotas, irreverentes,

violentos, inquietos y agresivos; y, c) familiares, refieren que estos alumnos provienen de hogares violentos, muestran carencia de amor y ausencia de valores.

**Tabla 1:** Características de los acosadores y víctimas percibidas por los estudiantes

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAJE DE ALUMNOS	
	ACOSADORES	ACOSADOS
Gordo (a)	34	55
Flaco (a)	55	48
Fuerte	81	11
Débil	6	77
Con lentes	21	56
Con buenas calificaciones	17	53
Con malas calificaciones	70	31
Buen deportista	58	20
Mal deportista	23	56
Popular	68	11
Impopular	11	71
Afeminado/Masculinizada	26	33
Con deficiencias	14	35
Indígenas	10	37

**Fuente:** Elaboración de las autoras.

A los estudiantes acosados, en cuanto a las características relacionadas con su aspecto físico los maestros los identificaron como débiles. Aunado a ello, los perciben de la siguiente forma: a) personales, se les describe como impopulares, tímidos, dóciles, callados, con baja autoestima, aislados, sometidos, hablan lengua indígena; b) conductuales, refirieron que estos estudiantes presentaban dificultades para relacionarse con los demás; y, c) familiares, reportaron que la familia de estos alumnos generalmente presentaba bajo nivel socioeconómico. Respecto a los alumnos que se encontraban en situación de inclusión educativa, cuatro de los maestros entrevistados comentaron que ellos eran propensos a ser objeto de *bullying*, aun cuando fueran protegidos por la Dirección de la escuela y la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI).

Al comparar los resultados de alumnos y docentes se encuentra coincidencia en la identificación de las jerarquías del aspecto físico tanto de alumnos acosadores como de los acosados. En el caso de los acosadores ambos grupos refieren la superioridad física, perciben al acosador fuerte y buen deportista, hallazgos que coinciden con los señalados por Crochik (2016a; 2016b), Joffre (2011) y Kerman (2019). Mientras que el alumno que es acosado es percibido como débil, frágil y poco hábil en los deportes, ambos grupos los perciben como incapaces de defenderse a sí mismos y poco exitosos en los deportes (CROCHIK, 2016b; KERMAN, 2019; GARCÍA-CONTINENTE at al., 2013; VALLE et al., 2018). Además, ambos grupos reportaron que los alumnos acosados presentaban exceso de peso y utilizaban lentes, al respecto Crochik (2003, 2016b)

y García-Continente et al. (2013) indican que los alumnos que presentan diferencias físicas a las esperadas socialmente pueden ser objeto de actos violentos relacionados con *bullying*.

Asimismo, alumnos y docentes reportaron al alumno acosador con mayor popularidad entre sus compañeros. Identificándose así su superioridad en el ámbito social. De manera opuesta, los alumnos acosados fueron identificados como menos populares, solitarios, con una menor cantidad de amigos, lo anterior señalado por diversos autores confirma que la popularidad es una jerarquía presente en el fenómeno de *bullying* (BENÍTEZ et al., 2006; CROCHIK, 2016a, CROCHIK, 2016b).

En lo que concierne al rendimiento académico, se observan diferencias en la percepción de ambos grupos, pero esta vez en sentido contrario, esto es los alumnos perciben a los acosadores con bajo rendimiento académico y a los acosados con buenas calificaciones, de ahí que el alto rendimiento escolar parezca ser un objetivo de hostilidad para aquellos que no tienen éxito escolar (CROCHIK, 2016a, CROCHIK, 2016b, VALDÉS CUERVO; ESTÉVEZ NENNINGER; MANIG VALENZUELA, 2014). Por ello, Crochik (2016a) señala que es necesario que los maestros presten mayor atención a los estudiantes agresores con la finalidad de que puedan mejorar su rendimiento académico hasta que ya no necesiten abusar y puedan percibirse mayormente involucrados con el aprendizaje escolar y a sentirse apreciados.

En lo que se refiere a la personalidad del acosador, el docente manifiesta que los alumnos acosadores presentan inmadurez, mal humor,

impulsividad, inseguridad, asimismo refieren que viven en situaciones familiares asociadas con violencia en el hogar, carencia de afecto y ausencia de valores, lo cual no es percibido por sus compañeros.

Es importante señalar que alumnos y docentes no comparten la misma percepción sobre los alumnos en situación de inclusión escolar, mientras que para los profesores estos alumnos son objetos de *bullying*, a pesar de que la institución, y las políticas nacionales han dictado la concientización y sensibilización para la inclusión, lo reportado por los alumnos del estudio no los identifican como víctimas de *bullying*, en concordancia con lo encontrado por Crochik (2003) quien destaca que los alumnos en situación de inclusión son menos propensos a recibir *bullying*, en comparación con otras características.

### b) Forma en que se ejerce el *bullying*

En la Tabla 2 se identifica que los estudiantes reportan haber observado acciones de *bullying* en mayor proporción que aceptar haberlas realizado o experimentado. Entre las acciones que se refirieron observar en mayor proporción manifiestan: decir apodos ofensivos, seguido de molestar a sus compañeros y difundir rumores de ellos. La mayor proporción de acciones ejercidas de *bullying* fueron: molestar a los compañeros, decir apodos ofensivos a éstos, excluir o rechazar a un compañero y golpearlo. Sin embargo, las acciones que el alumnado reportó haber experimentado en mayor proporción fueron: ser molestados por un compañero, recibir apodos ofensivos y difundir rumores de ellos.

**Tabla 2:** Porcentaje de alumnos que observaron, hicieron o recibieron acciones de *bullying*

ACCIONES DE BULLYING	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES		
	OBSERVAN	HACEN	EXPERIMENTAN
Molestaron a compañeros	60	47	51
Amenazaron con golpear a compañeros	21	12	17
Golpearon a un compañero	23	21	17
Difundieron rumores sobre compañeros	47	17	43

Excluyeron o rechazaron a compañeros	36	29	24
Dijeron apodos ofensivos a compañeros	65	39	47
Maltrataron el material o ropa de compañeros	27	13	17
Tomaron sin su consentimiento material o dinero de ellos	34	15	21
Las acariciaron en contra de su voluntad	9	7	7

**Fuente:** Elaboración de las autoras

Es interesante observar que al comparar por sexo las siguientes acciones de *bullying* se encontraron diferencias estadísticamente significativas en: molestar a sus compañeros ( $Z = -2.190, p < 0.05$ ) y decir apodos ofensivos a sus compañeros ( $Z = -2.826, p < 0.05$ ) conductas que los hombres reportaron hacer con mayor frecuencia a diferencia de las mujeres. Con respecto a las acciones que señalaron haber experimentado se identificaron diferencias por sexo en amenazar con golpearlos ( $Z = -2.610, p < 0.05$ ) y decirles apodos ofensivos ( $Z = -1.804, p < 0.05$ ) a favor de los hombres respecto de las mujeres. En cambio, en la acción referente a difundir rumores sobre los compañeros ( $Z = -3.065, p < 0.05$ ), se identificaron diferencias a favor de las mujeres, quienes reportaron realizar esta conducta con mayor frecuencia que los hombres. Hallazgos que coinciden con lo identificado por diversos autores (ASIMO-POULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; FEKKES et al., 2005)

Respecto a la forma en que se ejerce al *bullying*, los maestros indicaron que las acciones de *bullying* que se presentan con mayor frecuencia en la escuela están relacionadas con la falta de respeto, principalmente con las burlas hacia los compañeros por algún aspecto de su físico o defecto de los estudiantes, por ejemplo, tener sobrepeso, ser callados o bien, porque no viven con sus papás, en este sentido, se asignan apodos y se dicen groserías. No obstante, sólo un maestro presenció que los estudiantes se pegaran o patearan, otros dos profesores refirieron haberse enterado por comentarios de sus alumnos sobre actos de golpes y tocamientos.

Ninguno de los docentes mencionó acciones de *bullying* indirecto, ni tampoco que las alumnas pudieran ser acosadas o acosadoras.

Los alumnos y docentes de igual forma reportaron prioritariamente acciones de *bullying* del tipo directo. Sin embargo, no se identificó coincidencia entre ambos actores respecto a las acciones de tipo indirecto, como la de difundir rumores sobre sus compañeros, así como la exclusión, pues, en este caso, sólo los alumnos lo perciben, ningún docente advirtió este tipo de prácticas como acciones relacionadas al *bullying*. Lo cual muestra que los docentes presentan problemas para considerar el acoso indirecto, lo cual coincide con los trabajos de Boulton (2011) y Hazler et al. (2010).

### c) Frecuencia

En la Tabla 3 se puede identificar una desproporción en la frecuencia con la que se reportaron observar, perpetrar y experimentar acciones de *bullying*. Los alumnos observaron que los actos de *bullying* se llevaban a cabo de una a cuatro veces por mes, pero ninguno señaló que ocurrieran diario.

En relación con la frecuencia con la que reciben acciones de *bullying*, los estudiantes en mayor proporción señalaron experimentar de una a dos veces en tres meses acciones tales como: que sus compañeros los molestaran, que difundieran rumores sobre ellos y que les dijeran apodos ofensivos. También, señalaron que estas acciones de *bullying* no se llevaron a cabo en grupo, que quienes se las hicieron no eran más fuertes y tampoco continuaron realizando esas acciones contra ellos.

**Tabla 3:** Frecuencia de las acciones de *bullying* que reportaron los estudiantes

FRECUENCIA	NÚMERO DE REPOTES POR EL ALUMNADO		
	OBSERVAN	HACEN	EXPERIMENTAN
Todos los días	0	18	32
1 a 4 veces por mes	151	16	29
1 a 3 veces por mes	89	29	28
1 o 2 veces en los tres meses	82	137	155

**Fuente:** Elaboración de las autoras

En relación con la frecuencia con la que reciben acciones de *bullying*, los estudiantes en mayor proporción señalaron experimentar de una a dos veces en tres meses acciones tales como: que sus compañeros los molestaran, que difundieran rumores sobre ellos y que les dijeran apodos ofensivos. También, señalaron que estas acciones de *bullying* no se llevaron a cabo en grupo, que quienes se las hicieron no eran más fuertes y tampoco continuaron realizando esas acciones contra ellos.

Asimismo, la frecuencia con la que se reportó hacer acciones de *bullying* en mayor proporción fueron aquellas que se llevaron a cabo una o dos veces en los tres meses. Sin embargo, el alumnado indicó que las acciones no se ejercieron contra los compañeros más débiles y no se siguieron realizando contra los mismos compañeros. Con base en estos hallazgos se puede mencionar que los estudiantes reportan en mayor proporción observar las acciones de *bullying* que experimentarlas o perpetrarlas.

En contraposición a los alumnos, dos de los maestros refirieron que las acciones de *bullying* se presentaban diariamente. Un de ellos indicó que ocurría de 10 a 20 veces por semana. Otros dos docentes refirieron que ocurría de manera constante, indicando que dichas acciones sucedían cada semana. En general, se observa que los docentes reportan que las acciones de *bullying* ocurren dentro de la escuela y con frecuencia. Únicamente un maestro mencionó que también se presentaba fuera de la escuela.

En este rubro se observa una clara discrepancia en lo reportado por docentes y alumnos, mientras los docentes identifican al *bullying*

como una acción cotidiana y constante, para los alumnos no parece que las acciones violentas estén presentes de manera cotidiana. De hecho, ellos reportan que estas acciones están presentes una a cuatro veces por mes, incluso, para los alumnos que reciben o realizan estas acciones reportan que sólo están presentes una o dos veces en tres meses. Es decir, existe una subestimación por parte del alumno (NAYLOR et al., 2010). Probablemente sea debido a que muchas acciones ellos las consideran como normales (BENÍTEZ et al., 2006; DE AGÜERO-SERVÍN, 2020; JOFFRE et al., 2011) o incluso como conductas relacionadas con el juego (CROCHIK, 2012).

#### d) Intencionalidad

Los motivos que impulsan a los estudiantes para ser acosadores se describen relacionados a: a) las problemáticas familiares entre las cuales destaca el hecho de que la falta de atención en casa y ser muy golpeados; b) aspectos personales; carencia afectiva e inseguridad, se sienten diferentes de los otros y son prejuiciosos; c) aspectos de interacción social; no se han integrado, no tienen amigos; d) ausencia de respeto; faltar al respeto y no tener límites; e) ociosidad, pues consideran que es el resultado de no tener nada que hacer; f) la pasividad de sus compañeros porque comentaron que los otros no se defienden, y, g) por revancha ya que mencionaron que lo hacen por venganza de las agresiones que sufrieron.

Las ganancias que los estudiantes perciben que obtienen los acosadores al molestar a los demás fueron: el llamar la atención y diver-

tirse, pues consideran que es como un juego. Además, señalaron aspectos relacionados con la característica de desequilibrio de poder, entre los cuales mencionaron beneficios tales como: mostrar que son superiores y mostrar su fuerza. Otras ganancias se relacionaron con el molestar a otros, entre las cuales indicaron el hacer enojar a otros y, obstaculizar a los que quieren estudiar.

En la Tabla 4 se puede observar que los estudiantes que admitieron haber hecho acciones de *bullying* manifiestan sentimientos contradictorios al realizar este tipo de acciones, debido que ellos reportaron sentirse felices, valientes y no ser perdedores. En contraste, otros alumnos señalaron sentirse con cobar-

día y odiados. Asimismo, el alumnado que fue acosado reportó haberse sentido con deseo de venganza, con odio y tristeza, pero también ser importantes y perdedores.

Por su parte, los maestros describieron motivos relacionados con: a) las características de los estudiantes como el querer destacar del grupo, sentirse con superioridad, presentar baja autoestima, popularidad y con habilidades para relacionarse e interactuar con sus compañeros; b) el contexto familiar, el cual se vincula con problemas familiares, violencia en el hogar y el empoderamiento negativo de los hijos; y, c) el contexto social en el que se relacionan con la ausencia de valores y el impacto de la sociedad en ellos.

**Tabla 4:** Sentimientos al hacer y recibir acciones de *bullying*

SENTIR DE LOS ALUMNOS QUE ...			
REALIZAN ACCIONES DE BULLYING	%	EXPERIMENTAN ACCIONES DE BULLYING	%
Popular	13	Perdedor	19
Feliz	27	Con miedo	17
Odiado	22	Peor que otros	13
Cobarde	23	Importante	19
Valiente	19	Inferior	11
Mejor que los otros	7	Insignificante	10
Vencedor	11	Triste	27
No ser un perdedor	20	Con odio	28
		Deseo de venganza	31

**Fuente:** Elaboración de las autoras

Tanto alumnos como docentes coinciden en señalar que, entre los principales propósitos que los alumnos tienen para realizar *bullying* se encuentran llamar la atención, divertirse, mostrar superioridad, e incluso tener baja autoestima, entre otros, es decir, se observa como propósito principal el enaltecer su persona o una situación relacionada con ellos mismos, coincidiendo con lo señalado por Crochik (2016b) quien reportó que entre los motivos más frecuentes que conducen a la práctica del *bullying* se encontraban la sensación de supe-

rioridad, llamar la atención, así como la diversión. Contrario a lo encontrado por Naylor et al. (2010) y Valle et al. (2018) que refieren que el *bullying* puede implicar el deseo de causar estrés y miedo al acosado, no sólo por lo que sucede en el momento, sino por la amenaza de lo que puede suceder.

## Conclusiones

Al indagar sobre las similitudes y diferencias expresadas por alumnos y docentes, respecto

a los cuatro elementos señalados como característicos del *bullying*: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; e, d) intencionalidad, es importante indicar que puede observarse la existencia de coincidencias y diferencias en la percepción que docentes y alumnos muestran respecto a las siguientes características de *bullying*, cuyo conocimiento podrá influir en las estrategias de intervención que podrán adoptarse particularmente en escuelas de nivel secundaria.

Respecto al desequilibrio del poder, tanto docentes como alumnos otorgaron mayor prioridad a las jerarquías relacionadas con aspectos físicos en contraposición a las oficiales relacionadas con habilidades cognitivas (CROCHIK, 2016a), ambos grupos identificaron a los estudiantes acosadores con un aspecto corporal fuerte y con mayor popularidad. Del mismo modo, a los alumnos acosados los señalaron con apariencia frágil, buenos rendimientos académicos y menor participación social. En este sentido, Crochik (2016a) enfatiza que los estudiantes que se destacan en la jerarquía no oficial por aspectos físicos y popularidad tienden a perpetrar la violencia y los que están bajo su poder a ser víctimas.

Asimismo, ambos grupos coincidieron en el tipo de *bullying* que se presenta, al reportar con mayor frecuencia el de tipo directo a través de las agresiones físicas, probablemente esto sea resultado de las jerarquías no oficiales que mencionaron previamente, en las que el aspecto corporal de fuerza es un elemento importante para la supervivencia y reproducción (CROCHIK, 2016a). También coincidieron ambos grupos en el señalamiento de la intención de las acciones de *bullying*, reportaron que su propósito principal era enaltecer su persona o estaba relacionado con el alumno acosador, no necesariamente con el deseo de causar daño a otro, lo que coincide con lo establecido por Crochik (2016b) quien señala que entre los motivos más frecuentes que conducen a la prác-

tica del *bullying* se encuentran: la sensación de superioridad, llamar la atención, así como la diversión. Además, los docentes mencionaron que dicho comportamiento era reflejo de la situación familiar y del contexto socioeconómico en el que vivían.

En lo que concierne a la percepción de alumnos y docentes respecto a las acciones de *bullying* dirigidas al estudiantado en situación de inclusión, se encuentran diferencias. Mientras que los docentes reportaron que estos alumnos son las víctimas más comunes de los acosadores, los alumnos no lo consideraron de esa forma. Probablemente esta discrepancia tenga que ver con la entrada en vigor de la atención a la diversidad dentro de la escuela, de acuerdo con los directivos, esta escuela secundaria cuenta con la mayor demanda de alumnos con alguna discapacidad en su zona, por lo tanto, su visibilidad en el grupo de estudiantes es mayor. De hecho, se identificó que el índice del grado de inclusión escolar era del 73% y asistían 26 alumnos en diferentes condiciones de discapacidad.

Otra de las diferencias entre lo referido por docentes y alumnos se manifestó en relación con la frecuencia en que se presentan los actos de *bullying*. Los docentes los reportan como constantes mientras que los alumnos subestiman la repetición, lo anterior, coincide con lo reportado con Naylor et al. (2010). Probablemente sea debido a que algunos alumnos lo perciben como conductas relacionadas con el juego (CROCHIK, 2012) o bien, al considerar que la escuela está dentro de una zona con altos índices de marginación y violencia, los estudiantes pueden percibir estas formas de interacción social como normales (BENÍTEZ et al., 2006; DE AGÜERO-SERVÍN, 2020; JOFFRE et al., 2011), en ambos casos, la no visibilidad del *bullying* ubica a los alumnos en una situación de indefensión y riesgo.

Como se puede observar, existen coincidencias en la percepción que docentes y alumnos manifiestan respecto al *bullying*, lo que puede ser visto como un indicador positivo para el



trabajo que realizan docentes y directivos en las escuelas con el objetivo de generar espacios escolares sin violencia. Sin embargo, aún continúan las discrepancias en la visión que ambos grupos tienen de una misma problemática, dichas diferencias pueden generar que los programas de intervención para la erradicación se vean limitados (KERMAN, 2019; RUSSELL et al., 2015). Al considerar que México fue ubicado en el primer lugar a nivel mundial de casos de *bullying* (ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020) se considera una tarea imperante continuar con investigaciones que permitan entender desde diferentes ángulos este fenómeno para poder generar mejores estrategias de actuación que permitan no sólo disminuir los actos violentos dentro del contexto escolar, sino también sus múltiples consecuencias relacionadas con problemas de salud, socioemocionales y académicas. sino también generar ambientes protectores para un mejor desarrollo académico y socioemocional de toda la comunidad escolar.

## REFERÊNCIAS

- ASIMOPOULOS, Charisios; BIBOU-NAKOU, Ioanna; HATZIPEMOU, Theologos; SOUMAKI, Eugenia; TSIANTIS, John. An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 1, p. 42-52, nov. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>>. Acesso 15 jan. 2022.
- BARBOSA DE ANDRADE, María Helena; CESARINO GOMES, Monalisa; GRANVILLE-GARCÍA, Ana Flávia; APARECIDA MENEZES, Valdenice. Bullying among adolescents and school measures to tackle it. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 2, n. 3, p. 325-330, jul-sep. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/HzNQ7p7Rdsw5KftwZkshv5h/abstract/?lang=en>>. Acesso 15 jan. 2022.
- BAUMAN, Sheri; HURLEY, Cindy. Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying. **Journal of School Violence**, v. 4, n. 3, p. 49-61, oct. 2008. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1300/J202v04n03\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J202v04n03_05)>. Acesso 25 mar. 2022.
- BENÍTEZ, Juan L.; BERBÉN, Ana G.; Fernández, María. El maltrato entre alumnos; conocimiento, percepciones y actitudes de los futuros docentes. **Revista de Investigación Educativa**, v. 24, n. 2, p. 329-352, jul. 2006. Disponível em: <<https://revistas.um.es/rie/article/view/96881>>. Acesso 23 feb. 2022
- BOULTON, Michael. J. Teacher's views on bullying: definitions, attitudes, and ability to cope. **British Journal of Educational Psychology**, v. 67, n. 2, p. 223-233, maio, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>>. Acesso 25 fev. 2022.
- CRAIG, Wendy. M.; HENDERSON, Kathryn; MURPHY, Jennifer. Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. **School Psychology International**, v. 21, n. 1, p. 5-21, fev. 2000. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034300211001>>. Acesso 23 fev. 2022.
- CRESWELL, J. **Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln /Pearson, 2015.
- CROCHÍK, José Leon. Manifestações de preconceito em relação as etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, v. 53, n. 118, p. 89-108, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001412605>>. Acesso 25 mar. 2022.
- CROCHÍK, José Leon. Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. **Psicología Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229, maio-ago. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411438>>. Acesso 23 fev. 2022.
- CROCHÍK, José Leon (Coord.); MOSSMAN, F. Aline, MAGRI, F. Karen Danielle, MOREIRA, N. Mauricio, CASCO, Ricardo. (2015). **Bullying Homofóbico e Desempenho Escolar: Dados de pesquisas e propostas de enfrentamento**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015.
- CROCHÍK, José Leon. Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 26, n. 65, p. 307-315, sep-dez, 2016a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272665201608>>. Acesso 25 mar. 2022.
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violencia escolar: preconceito e bullying. **Revista Movimento**, n. 3, p. 29-56, jan. 2016b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-43272665201608>>. Acesso 25 mar. 2022.

[org/10.22409/mov.v0i3.270](https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270)>. Acceso 23 fev. 2022.

DE AGÜERO SERVÍN, Mercedes. La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. **Revista Digital Universitaria**, v. 21, n. 4, p. 1-15, jul.-ago., 2020. Disponible en: <[https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la\\_investigacion\\_acerca\\_del\\_acoso\\_y\\_violencia\\_escolares\\_en\\_mexico/](https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la_investigacion_acerca_del_acoso_y_violencia_escolares_en_mexico/)>. Acceso 25 mar. 2022.

FEKKES, M.; PIJERS, F. I. M.; VERLOOEVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers, and parents in bullying behavior. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 81-91, fev. 2005. Disponible en: <<https://academic.oup.com/her/article/20/1/81/632611?login=false>>. Acceso 25 mar. 2022.

GARCÍA-CONTINENTE, Xavier; PÉREZ-GIMÉNEZ, Anna; ESPELT, Albert; NEBOT, Manel. Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. **Gaceta Sanitaria**, v. 27, n. 4, p. 350-354, jul.-ago., 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.12.012>>. Acceso 25 mar. 2022.

GÓMEZ-NASHIKI Antonio. Bullying: El Poder de la Violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 58, p. 839-870, jan. 2013. Disponible en: <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300008&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300008&script=sci_abstract)>. Acceso 23 fev. 2022.

GUERIN, Suzanne.; HENNESSY, Eilis. Pupils' definitions of bullying. **European Journal of Psychology of Education**, v. 17, n. 3, p. 249-261, sep. 2002. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/BF03173535>>. Acceso 10 maio. 2022.

HAZLER, Richard J.; MILLER, Dina L.; CARNEY, Jolynn V.; GREEN, Suzy. Adult recognition of school bullying situations. **Educational Research**, v. 43, n. 2, p. 133-146, fev. 2010. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00131880110051137>>. Acceso 10 maio. 2022.

JOFFRE-VELÁZQUEZ Víctor Manuel; GARCÍA-MALDONADO. Gerardo; SALDÍVAR-GONZÁLEZ Atenógenes H.; MARTÍNEZ-PERALES, Gerardo; LINOCHOA, Dolores; QUINTANAR-MARTÍNEZ. Sandra; VILLASANA-GUERRA, Alejandra. Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. **Boletín Médico Hospital Infantil México**, v. 68, n. 3, p. 193-202, maio.-jun., 2011. Disponible en: <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid)

[=S1665-11462011000300004](https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270)>. Acceso 10 mai. 2022.

KERMAN, Bernardo. Creencias de los docentes, acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingents sobre el fenómeno de bullying. **Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos**, v. 23, n. 1, p. 167-190, 2019 Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3396/339666619011/html/>>. Acceso 23 fev. 2022.

KOCHENDERFER-LADD, Becky; PELLETIER, Marie E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, v. 46, n. 4, p. 431-453. ago. 2008. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>>. Acceso 25 maio. 2022.

NAYLOR, Paul; COWIE, Helen; COSSIN, Fabienne; DE BETTENCOURT, Rita; LEMME, Francesca. Teachers' and pupils' definitions of bullying. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 3, p. 553-576, dez, 2010. Disponible en: <<https://doi.org/10.1348/000709905X52229>>. Acceso 26 maio. 2022.

OMS-Organización Mundial de la Salud. **Health behavior in school aged children (HBSC) study: International report from the 2009-2010 survey**. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012. Disponible en: <[https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)>. Acceso 20 jan. 2022.

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 - Resultados**. Ciudad de México: OECD Publishing. 2019a. Disponible en: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/pisaPISA2018:CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisaPISA2018:CN_MEX_Spanish.pdf)>. Acceso 10 fev. 2022.

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internación de los estudiantes. Informe español (Versión preliminar)**. España: OCDE. 2019b Disponible en: <[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943\\_d\\_InformePISA2018-Espana1.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf)>. Acceso 10 fev. 2022.

ONG, Internacional Bullying sin Fronteras. **Estadísticas Mundiales de Bullying 2017/2018. Primer Trabajo Oficial en el Mundo contra Bullying**. ONG, 2020. Disponible en: <[https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying\\_29.html](https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html)>.

Acceso 10 fev. 2022.

RUSSELL, T. Stephen; DAY, K. Jack; LOVERNO, Salvatore; RUSSELL, B. Toomey. Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identify Associated with less Bullying? Teacher's Perspectives. **Journal of School Psychology**, v. 54, p. 29-38, feb. 2015. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>>. Acceso 10 maio. 2022.

SMITH, K. Peter; ANANIADOU, Katherina; COWIE, Helen. Interventions to Reduce School Bullying. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 48, n. 9, p. 591-599, oct. 2003. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/070674370304800905>>. Acceso 28 maio. 2022.

TRACH, Jessica; HYMEL, Shelley; WATERHOUSE, Terry; NEALE, Ken. Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 25, n. 1, p. 114-130, mar. 2010. Disponible en: <<https://journals.sagepub.com/>

[doi/10.1177/0829573509357553](https://doi.org/10.1177/0829573509357553)>. Acceso 10 abr. 2022.

VALDÉS CUERVO Ángel Alberto; ESTÉVEZ NENNINGER Ety Haydeé; MANIG VALENZUELA, Agustín. Creencias de docentes acerca del bullying. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 145, p. 51-64, jul.-sep., 2014. Disponible en: <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45973>>. Acceso 10 abr. 2022.

VALLE, Jessica Elena; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; PEIXOTO, Evandro Morais; WILLIAMS, Lucía Cavalcanti A. Influence of Bullying and Teacher-student Relationship on School Engagement: Analysis of an Explanatory Model. **Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 411-420, oct.-dez. 2018. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>>. Acceso 10 abr. 2022.

*Recebido em: 05/09/2022*  
*Aprovado em: 14/10/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# “REGRA TÁCITA”: RACISMO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR EM SALVADOR E NO RECÔNCAVO BAIANO

*Jalusa Silva de Arruda\**

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0002-1545-6823>

*Otto Vinicius Agra Figueiredo\*\**

*Universidade Estadual de Feira de Santana*

<https://orcid.org/0000-0002-0441-9875>

*Edmar Ferreira Santos\*\*\**

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0002-5027-3723>

## RESUMO

O artigo é desdobramento da pesquisa desenvolvida em Salvador e nove municípios do Recôncavo Baiano, que teve por objetivo identificar percepções e sentidos sobre racismo, sexismo e intolerância religiosa, especialmente aquela praticada contra crianças, adolescentes e jovens. Neste momento, objetiva-se analisar a percepção de atos e práticas identificados como intolerância religiosa no ambiente escolar, pois foi recorrente a menção à escola como lócus dessa forma de violência. Para tanto, considera-se racismo religioso como categoria analítica, uma vez que, no Brasil, discriminações e violências praticadas contra grupos religiosos são predominantemente dirigidas às religiões de matriz africana. Os dados indicam que a intolerância religiosa tende a ser associada ao *bullying* e perpetrada por atos que desvelam o racismo religioso institucionalizado na escola, bem como a ausência de projeto político pedagógico antirracista.

**Palavras-chave:** Racismo religioso. Bullying. Escola. Educação antirracista.

---

\* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus XV*. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica/UNEB). Pesquisadora associada no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA). Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA). E-mail: [jsarruda@uneb.br](mailto:jsarruda@uneb.br)

\*\* Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professor na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica/UNEB), do Centro de Estudos e Documentação em Educação (Cede/UEFS) e do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade da Universidade Estadual de Santa Cruz (Grapeuni/UESC). E-mail: [ottoagra@gmail.com](mailto:ottoagra@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA. Professor na UNEB, *campus VI*. Coordenador do projeto Leituras de África e da Diáspora: <https://www.afroleituras.org>. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica/UNEB), do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (NHPE/UNEB) e do projeto História e Antropologia das Religiões Africanas e Afro-Americanas do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA). E-mail: [edferreira2@uneb.br](mailto:edferreira2@uneb.br)

## ABSTRACT

### “UNSPOKEN RULE”: RELIGIOUS RACISM INSIDE SCHOOLS IN SALVADOR AND RECÔNCAVO BAIANO

The article is an offshoot of research carried out in Salvador and nine municipalities of the Recôncavo Baiano, which aimed to identify perceptions and meanings about racism, sexism and religious intolerance, especially practiced against children, adolescents and young people. At this moment, the objective is to analyze the perception of acts and practices identified as religious intolerance in the school environment, since the mention of the school as a locus of this form of violence was recurrent. For this, religious racism is considered an analytical category, given that, in Brazil, discrimination and violence practiced against religious groups are predominantly directed at religions of African origin. The data indicate that religious intolerance tends to be associated with bullying and perpetrated through acts that reveal institutionalized religious racism at school, as well as the absence of an anti-racist pedagogical political project.

**Keywords:** Religious racism. Bullying. School. Anti-racist education.

## RESUMEN

### “REGLA TÁCITA”: RACISMO RELIGIOSO EN EL ENTORNO ESCOLAR EN SALVADOR Y RECÔNCAVO BAIANO

El artículo es resultado de una investigación realizada en Salvador y nueve municipios del Recôncavo Baiano, que tuvo como objetivo identificar percepciones y significados sobre el racismo, el sexismo y la intolerancia religiosa, especialmente practicados contra niños, adolescentes y jóvenes. En este momento, el objetivo es analizar la percepción de los actos y prácticas identificados como intolerancia religiosa en el ámbito escolar, porque hubo una recurrencia en la mención de la escuela como locus de esta forma de violencia. Por lo tanto, el racismo religioso se considera como una categoría analítica, ya que, en Brasil, la discriminación y la violencia practicada contra los grupos religiosos se dirigen predominantemente a las religiones de origen africano. Los datos indican que la intolerancia religiosa tiende a estar asociada al bullying y perpetrada por actos que revelan el racismo religioso institucionalizado en la escuela, así como la ausencia de un proyecto político pedagógico antirracista.

**Palavras clave:** Racismo religioso. Bullying. Escuela. Educación antirracista.



## Introdução<sup>1</sup>

Nós, de candomblé, de matriz africana, a coisa maior que a gente pede é respeito. Se você não gosta, se você não entende, não quer saber, respeite! Respeite nosso fio de conta, respeite nosso branco, respeite nosso torso, porque assim: os escravos sofreram, tiveram que reprimir a fé no sincretismo. Então, hoje, a gente ainda pode mostrar que a gente é de candomblé, que a gente ama os orixás e a gente não incomoda ninguém. É isso, a gente pede respeito. (Entrevista, jovem do Recôncavo Baiano).

Em julho de 2021, uma adolescente de 13 anos foi impedida de entrar em uma escola municipal de Salvador, capital do Estado da Bahia, na qual estava devidamente matriculada, por estar com vestimenta própria de religião de matriz africana. A menina havia sido iniciada no candomblé e, como estava em regime religioso, usava vestuário específico e *kelê*<sup>2</sup>. Naquela manhã de quarta-feira, no portão, a mãe da adolescente tentou argumentar para que a filha não perdesse aula, mas ouviu a diretora dizer, de dentro dos muros da escola, que voltasse com a menina para casa e não se preocupasse porque não lhe seriam atribuídas faltas. Ao comunicar o ocorrido à líder religiosa da adolescente, decidiram registrar boletim de ocorrência por racismo religioso. Depois do fato, o sofrimento da adolescente: “Isso constrangeu muito. Agora ela está com medo de ir para o colégio pela vergonha que ela passou e de os coleguinhas começarem a chamar ela de macumbeira”, relatou a ialorixá à jornalista (Portal G1 BA, 2021).

Exatamente um ano depois, tomou os noticiários a situação de outra adolescente, agora de Ribeirão das Neves, município localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. No caso, a adolescente chegou a ser afastada do lar e colocada em instituição de acolhimento<sup>3</sup>. Em razão de rituais religiosos que preconizam isolamento, a mãe da adolescente foi acusada de cárcere privado, de negligenciar a saúde da filha por motivação religiosa e por tortura, por conta de pequenos traços feitos na superfície da pele, que são procedimentos próprios dos rituais de iniciação no candomblé, mas que não caracterizam ferimentos. A escola comunicou o caso ao Conselho Tutelar, que entendeu haver violação de direitos e tomou as providências para o afastamento da menina de casa. Para que a filha deixasse a instituição de acolhimento, a mãe impetrou mandado de segurança; depois de 40 dias, a adolescente voltou para casa. Na ordem concedida, o magistrado concordou com o relatório elaborado por assistente social do município que havia apontado preconceito religioso no caso (Portal G1, por Fantástico, 2022).

Dados recentes apontam o aumento dos ataques às religiões afro-brasileiras. Entre os anos de 2018 e 2019 houve crescimento de 21% nos casos de intolerância religiosa registrados no Estado de São Paulo: de 3.260 casos em 2018 para 3.969 em 2019, segundo dados da Polícia Civil (LÜDER, 2020). No ano de 2020, o Estado do Rio de Janeiro registrou 1.355 crimes relacionados à intolerância religiosa, conforme informações do Instituto de Segurança Pública (ISP, 2021). Ainda em 2020, o Ministério Público do Estado da Bahia registrou, pela primeira vez, queda nos casos de intolerância religiosa. Contudo, representantes de terreiros, de associações vinculadas à religiosidade afro-bra-

1 O artigo é desdobramento da pesquisa de percepção sobre racismo, sexismo e intolerância religiosa na infância e juventude, desenvolvida no ano de 2021 no âmbito do Projeto *Áwúre - Fortalecendo as Redes Comunitárias de Proteção da Criança, Adolescentes e Jovens contra a Violência no Recôncavo Baiano e Salvador*, iniciativa realizada conjuntamente pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que, na Bahia, contou com a parceria técnica do Instituto Aliança com o Adolescente e da Plan International.

2 *Kelê* ou *quelê*, palavra de origem iorubá, designa espécie de colar feito de palha da costa que os recentemente iniciados usam em sinal de respeito a sua divindade protetora (CASTRO, 2001).

3 Acolhimento institucional é uma das medidas de proteção previstas no artigo 101, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Sucintamente, tem por finalidade cessar situações de risco e proteger crianças e adolescentes de violações de direito.



sileira e do próprio órgão argumentam que as causas da redução nos números podem estar relacionadas às restrições das atividades religiosas e à subnotificação devido ao isolamento social, ambas provocadas pela pandemia de COVID-19 (A TARDE *ON-LINE*, 2021).

O Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, plataforma que congrega dados de relevantes canais de denúncias do país, informa que no ano de 2021 foram recebidos 583 relatos de situações relacionadas à violação da liberdade religiosa ou de crença, dentre os quais 50 partiram da Bahia. Em 2022, apenas até junho, foram registradas 383 ocorrências, o que significa 65% do total de denúncias do ano anterior<sup>4</sup>.

Segundo organização não-governamental que recebe denúncias especialmente contra crianças e adolescentes em suas plataformas digitais, registros de crimes que envolvem discurso de ódio na internet aumentaram 67,5% no primeiro semestre de 2022 em comparação com o mesmo período do ano anterior. Chama a atenção que discursos de intolerância religiosa foram os que mais cresceram: 654% de um período a outro (MOTTER, 2022).

Não é de hoje que pertencentes às religiões de matriz africana sofrem perseguição no Brasil. Nossa historiografia mostra que as religiões afro-brasileiras, seus membros e símbolos, sofrem há séculos com discriminação, repressão e marginalização, resultado do racismo organizador da sociedade brasileira desde a montagem colonial. Ao longo do tempo, foram produzidas representações negativas sobre as práticas religiosas diferentes do cristianismo europeu e, em particular, concepções depreciativas sobre as religiões de matriz africana. Entre as representações hostis de longa duração histórica estão as associações das religiões africanas com o

diabo (demonização), as ligações das liturgias afro-brasileiras com feitiçarias e as ideias de que as religiões de origem africana não passam de superstição (PARÉS, 2016; SANTOS, 2009; SOUZA, 1986). Esse discurso sobre a religiosidade dos negros é, fundamentalmente, elemento constitutivo da estrutura racista da sociedade brasileira.

Importa rememorar que o catolicismo permaneceu como religião oficial no Brasil até a Proclamação da República em 1889. A independência política em relação a Portugal (1822) e a elaboração da *Constituição Política do Império do Brasil* (1824) não tocaram no status do catolicismo, ainda que a primeira constituição do país tenha sido influenciada pelo pensamento liberal. Apenas a Constituição da República de 1891 extinguiu o caráter confessional do Estado brasileiro, transformando-o em juridicamente laico (SILVA JÚNIOR, 2007). No entanto, pouco mudou para as religiões afro-brasileiras, que seguiam sendo perseguidas, comumente criminalizadas e enquadradas nos crimes de charlatanismo e curandeirismo, previstos no Código Penal de 1890 e mantidos no Código Penal de 1940. Na Bahia, a liberdade de culto para as religiões afro-brasileiras ocorreu apenas nos anos de 1970, com o Decreto-Lei nº 25.095, de 15 de janeiro de 1976, que extinguiu a necessidade de os terreiros solicitarem registro e licença junto à Delegacia de Jogos e Costumes para realizar suas liturgias (BRAGA, 1995; SANTOS, 2021; SOUSA JÚNIOR, 2018).

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, liberdade religiosa tornou-se direito fundamental: o artigo 5º, inciso VI, prevê a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença por indivíduos que optam por ter uma religião (BRASIL, 1988). De igual modo, no âmbito do Direito da Criança e do Adolescente, o direito à crença e ao culto religioso integram o direito fundamental à liberdade, segundo o artigo 16, inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

4 O Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos foi lançado no fim do ano de 2020 como plataforma interativa com dados das denúncias acolhidas e registradas nos canais *Disque 100*, *Ligue 180* e no aplicativo *Direitos Humanos Brasil*. Desde 2015, o *Disque 100* recebe denúncias relacionadas à intolerância religiosa. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>. Acesso: 29 ago. 2022.

Porém, como sugerido pelos casos relatados no início deste artigo, nos dados disponíveis em plataformas, noticiários e outros que apresentaremos, situações distintas identificadas como *intolerância religiosa* e violações do direito à liberdade religiosa não poupam crianças e adolescentes. É para compreender um pouco mais sobre como essas violências e violações se manifestam no ambiente escolar que propomos esta reflexão, por sua vez, desdobramento de pesquisa desenvolvida no ano de 2021 em Salvador e em nove municípios do Recôncavo Baiano (Cachoeira, Cruz das Almas, Maragogipe, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix), que teve por objetivo geral identificar percepções e sentidos sobre racismo, sexismo e intolerância religiosa, especialmente praticada contra crianças, adolescentes e jovens, de agentes e profissionais do sistema de garantia de direitos, bem como lideranças religiosas e comunitárias e jovens.

Segundo a divisão territorial do Estado da Bahia, 19 municípios compõem o Recôncavo Baiano. A seleção dos nove municípios deu-se em razão dos dados relacionados à infância e à juventude, especialmente de violências praticadas contra crianças e adolescentes, assim como em razão dos respectivos indicadores sociais. Salvador, por certo, foi escolhida por ser a capital (IA, 2021; 2022). O Recôncavo Baiano é uma das regiões de povoamento mais antigas do país e foi palco das principais lutas pela independência. Hoje tem significativo número de comunidades quilombolas: levando em conta somente os nove municípios em questão, são 34 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Falar sobre a infância e a juventude de Salvador e do Recôncavo Baiano é, segundo projeção de dados oficiais, falar sobre 85,5% de meninas e meninos negros (IA, 2022).

Este texto toma por foco a manifestação e a percepção de atos e práticas identificados como *intolerância religiosa* no ambiente escolar, tendo em vista que, na coleta de dados,

foi recorrente a menção à escola como locus privilegiado para manifestação dessa forma de violência.

## Considerações metodológicas

De natureza mista (quali-quantitativa), a pesquisa foi desenvolvida entre os meses de abril, maio e junho de 2021, como uma das ações do Projeto *Àwuré*, e adotou como técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados em período crítico da pandemia de COVID-19, motivo pelo qual foram adotadas as modalidades *on-line*: o questionário foi criado no *Google Forms* e as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Zoom*, observadas as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) previstas no Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021.

O questionário comportou questões fechadas e abertas e foi respondido por 426 profissionais que integram a rede de atendimento de crianças e adolescentes e serviços do sistema de garantia de direitos. Os respondentes foram mobilizados a partir do curso de formação ministrado remotamente para mais de 300 profissionais, no âmbito do Projeto *Àwuré*. Os objetivos do questionário foram captar percepções sobre a compreensão do racismo, sexismo e da intolerância religiosa e a identificação, por parte dos respondentes, de ocorrências dessas situações na atuação profissional.

As entrevistas foram realizadas com 57 pessoas, todas maiores de 18 anos. Os sujeitos entrevistados tiveram perfil distinto dos respondentes do questionário, pois buscamos gestores públicos e agentes estratégicos do sistema de garantia de direitos, bem como jovens e lideranças comunitárias e religiosas. A identificação dos sujeitos a serem entrevistados deu-se também a partir da capacitação para profissionais anteriormente citada e de curso específico voltado apenas para adolescentes e jovens, igualmente desenvolvido como ação do Projeto *Àwuré*. A seleção dos

sujeitos seguiu amostragem intencional e não aleatória para: 1) em relação aos gestores e agentes estratégicos do sistema de garantia de direitos, contemplar diferentes áreas (educação, assistência social, segurança pública etc.) dos dez municípios e ao menos um membro do Conselho Tutelar de cada localidade, considerando a importância do órgão para a garantia e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes; 2) quanto aos jovens, identificar aqueles que tinham mais de 18 anos para observar a capacidade para adesão ao termo de consentimento livre e esclarecido, assim como respeitar a diversidade de gênero e município de origem; e 3) em relação às lideranças comunitárias e religiosas, pessoas dos municípios de atuação do Projeto Awúre, a partir da metodologia de cadeia de informantes (VINUTO, 2014). No termo de consentimento livre e esclarecido ficou acordado o compromisso com o sigilo em relação à identificação dos entrevistados, tanto por meios diretos como indiretos. Assim, a referência aos respondentes do questionário e entrevistados informa apenas o cargo/ocupação, uma vez que em municípios de pequeno porte (o caso de seis dentre os 10 trabalhados) a simples indicação da ocupação e do lugar de atuação são suficientes para identificar os sujeitos.

Considerando que no Projeto Awúre a realização da pesquisa pretendeu como resultado qualificar a atuação da rede para melhor identificar, coibir, prevenir e intervir nas violências contra crianças, adolescentes e jovens que têm hierarquias de gênero e raça, a equipe de pesquisa entendeu como fundamental ouvir agentes estratégicos do sistema de garantia de direitos e os sujeitos aos quais se dirigem as violências.

O método adotado para análise dos dados foi a interpretação de sentidos, que busca compreender não apenas o conteúdo, mas também a interpretação do contexto, as lógicas de falas e as inter-relações entre grupos e/ou agentes institucionais acerca de determinado tema (GOMES *et al.*, 2005; MINAYO, 2009).

Para elaboração deste artigo, a primeira etapa desenvolvida foi destacar as respostas da questão aberta do questionário (de resposta opcional), relacionada à categoria *intolerância religiosa*. A questão indagava se, no desempenho de suas funções, o respondente já havia identificado, ou sido informado, ou notificado sobre a ocorrência de intolerância religiosa praticada contra crianças, adolescentes ou jovens; se sim, que comentasse ao menos uma das situações.

Em seguida, identificamos apenas as respostas que citam situações ocorridas no ambiente escolar ou que, em alguma medida, envolvem a escola. Dos 426 respondentes, 79 reagiram à questão aberta e citaram *intolerância religiosa* dirigida ao segmento infantojuvenil. Precisamente 50 respostas atenderam ao critério de seleção estabelecido para este momento de reflexão.

Seguindo a metodologia proposta (GOMES *et al.*, 2005), na segunda etapa, após leitura compreensiva das entrevistas, selecionamos aquelas que mencionaram situações identificadas pelos sujeitos como *intolerância religiosa*. Depois, destacamos trechos das entrevistas para atender ao objeto deste artigo. Após correlacionar os contextos e as referências a situações similares, considerando as características das situações descritas na questão aberta do questionário e entrevistas, foi possível sintetizar ocorrências identificadas pelos participantes como *intolerância religiosa* praticada por estudantes (entre si, contra docentes ou pais de outros estudantes) e praticada por professores ou gestores escolares (entre si ou contra estudantes) envolvendo: 1) recusas relacionadas às práticas e atividades pedagógicas, especialmente na órbita da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; 2) recusas relacionadas ao respeito ao recolhimento religioso ou permissão para uso de vestimentas ou outros símbolos religiosos; 3) interdições, discriminação ou preconceito relacionados às vestimentas ou outros símbolos religiosos; e 4) intimidação sistemática (*bullying*). Desta-

camos que, não raro, a prática foi associada aos evangélicos (pais, professores, estudantes etc.), especialmente neopentecostais, e que num único caso mencionado a identificação da intolerância religiosa não foi direcionada às religiões afro-brasileiras.

## Abordagem analítica

Preliminarmente, é importante definir e distinguir *racismo*, *preconceito* e *discriminação racial*, conceitos próprios do campo de estudo das relações étnico-raciais que se interligam, mas guardam particularidades. De maneira geral, racismo é considerado uma ideologia que sustenta a existência de raças diferentes e que, para além das diferenças, há hierarquia entre os grupos raciais. Carlos Moore (2015) entende que racismo é o problema mais perigoso e o mais persistente dos dilemas enfrentados pela humanidade em toda a história e discorda de abordagens que o tratam como costura de preconceitos ou como espécie de confabulação ideológica descartável. Racismo é “[...] uma *forma de consciência/estrutura de origem histórica*, que desempenharia funções multiformes, totalmente benéficas para o grupo, que, por meio dela, constrói e mantém um poder hegemônico em relação ao restante da sociedade”. (MOORE, 2015, p. 405). Logo, racismo é institucionalizado e instrumentalizado pelo grupo dominante que, mediante construção do imaginário social, engendra práticas de exclusão racial, garantindo manutenção de privilégios e total acesso aos recursos produzidos pela sociedade (MOORE, 2015). Essa ordem se reproduz ao longo das gerações e mantém a centralização do poder político, econômico e simbólico: justamente por isso o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019; MOORE, 2015).

O preconceito é opinião formada caracterizada por visões pré-concebidas de sujeitos e/ou grupos sociais ou étnico-raciais que estão em posição social de poder ou privilégio em relação a outros sujeitos ou grupos. Por se tratar de julgamento, muitas vezes não precisa

ser verbalizado para existir: olhares, posturas corporais, julgamentos prévios que veem como suspeito ou inferior em razão da raça ou cor evidenciam o preconceito racial (GOMES, 2005).

Discriminar significa diferenciar, distinguir, discernir, excluir, separar ou segregar. Se racialmente motivada, a discriminação “[...] pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 55).

Apesar de o projeto do qual este artigo é fruto ter adotado *intolerância religiosa*, consideramos aqui *racismo religioso* como categoria analítica, uma vez que, como ventilado na introdução, no Brasil, as agressões, perseguições, discriminações e violências (física, patrimonial ou simbólica) praticadas contra grupos religiosos são predominantemente dirigidas às religiões de matriz africana e, portanto, são racialmente caracterizadas (NOGUEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2022)<sup>5</sup>.

Do ponto de vista teórico-conceitual, racismo religioso emerge das discussões sobre o caráter estrutural do racismo. De uma perspectiva política, confronta a invisibilidade do caráter racial das perseguições dirigidas às religiões afro-brasileiras para afirmar que as ofensivas são, em suma, práticas racistas (ALMEIDA, 2019; CAMURÇA; SILVA, 2022; FLOR DO NASCIMENTO, 2017; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2022), bem como problematiza os limites da noção de tolerância, destinado àquilo (ou àquele) que não é reconhecido como igual (NOGUEIRA, 2020).

5 Ao empregarmos o conceito de racismo religioso não nos escapa a notória presença de brancos entre os adeptos das religiões afro-brasileiras. Porém, especifica-se o racismo nas expressões e práticas que evidenciam as religiões afro-brasileiras como as destinatárias de preconceitos e discriminações que marcam a experiência dos negros no Brasil. Ademais, os dados confirmam as heranças africanas como alvo principal dos ataques.



Em termos jurídico-normativos, a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 prevê crime de racismo na forma de preconceito religioso, ao passo que o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia (Lei Estadual nº 13.182, de 6 de junho de 2014) dirige-se às religiões de matriz africana para definir *intolerância religiosa*. Para o Estatuto, intolerância religiosa é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, incluindo-se qualquer manifestação individual, coletiva ou institucional, de conteúdo depreciativo, baseada em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, culto, práticas ou peculiaridades rituais ou litúrgicas, e que provoque danos morais, materiais ou imateriais, atente contra os símbolos e valores das religiões afro-brasileiras ou seja capaz de fomentar ódio religioso, ou menosprezo às religiões e seus adeptos. Outrossim, em junho de 2021, o Tribunal de Justiça do Estado da Bahia confirmou condenação e reconheceu racismo religioso nos atos praticados por mulher evangélica contra uma ialorixá e o terreiro por esta liderado (BAHIA, 2021)<sup>6</sup>.

Como apresentaremos nos resultados, o conjunto de dados revelou aspectos importantes sobre como violências e violações de direito – manifestas discriminações raciais fundadas na intolerância religiosa – podem ocorrer no ambiente escolar. As situações relatadas criam interdições muito específicas para crianças, adolescentes e jovens de religiões de matriz africana e desvelam, em última instância, o racismo religioso institucionalizado na escola.

## Resultados

O problema da intolerância religiosa na escola intrinca diferentes aspectos históricos da

sociedade brasileira. As implicações de séculos de escravidão e as relações de dominação continuamente estruturadas pelo racismo atuam na construção de uma cultura de violência e exclusão social que marca a experiência da população negra.

De imediato, destacamos a imprecisão com que profissionais da educação relacionam-se com a noção de estado laico, bem como o entendimento ambivalente acerca dos limites entre o público e o privado em assuntos religiosos. Isso se evidencia na diferença de condutas e no tratamento dispensado às religiões afro-brasileiras e às cristãs. A interpretação de uma entrevistada nos aproxima das maneiras como algumas dimensões do problema emergem no cotidiano da escola:

[...] Eu vejo a intolerância religiosa clara no movimento de rezar que algumas unidades fazem, de, ao receber os alunos, rezar [as orações] o pai nosso, o creio-deus-pai e a ave maria sem fazer a pergunta a esses indivíduos que estão ali como cidadão, mesmo sendo criança, mas tendo o seu direito de não ficar em pé, de não querer rezar mecanicamente uma oração que não é da sua religião [...]. Muitas vezes apenas para cumprir uma tabela e pelo interesse de quem está ali na frente, sendo o professor, sendo o coordenador, sendo gestor, e não como momento de acolhimento onde cada um possa rezar cada dia uma coisa, cantar uma música em iorubá, fazer uma oração para um orixá, no outro dia alguém do espiritismo cantar ou falar alguma coisa e mexer com essa questão do ecumênico dentro da escola, que é dita laica. Quando eu vejo que a escola fala assim, “eu tenho o nosso momento de oração”, sempre me preocupei e eu pergunto: “mas reza o quê?”. Quando dizem que é cada dia uma coisa eu fico numa alegria, mas, normalmente, não é. [...] (Entrevista, coordenadora pedagógica em Salvador).

Em síntese, em um Estado democrático de direito, *laico* significa a separação entre poder político e instituições religiosas, garantida a não interferência de determinados grupos religiosos ou religiões nas questões de Estado. Logo, Estado laico não é antirreligioso, mas sim um modelo político que, em sua essência, é “[...] instrumento jurídico-político

<sup>6</sup> Atualmente há posicionamentos jurisprudenciais relevantes para o enfrentamento do racismo, especialmente em relação ao crime de injúria racial, que tem sido reconhecido como *gênero* da *espécie* racismo. Inclusive, o Supremo Tribunal Federal (STF) entendeu que a Constituição Federal tornou a prática do racismo inafiançável e imprescritível, e não somente um tipo penal denominado *racismo*, de modo que o crime de injúria racial está àquele equiparado (BRASIL, 1988; 2021).

para a gestão das liberdades e direitos do conjunto de cidadãos” (BLANCARTE, 2008, p. 25). Laicidade é definida como “[...] regime social de convivência, cujas instituições estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos” (BLANCARTE, 2008, p. 19).

Vejamos que a entrevistada não problematiza orações ou similares na escola, mas sim que, ao menos, seja garantido que religiões distintas estejam contempladas em momentos de acolhimento de estudantes e que seja considerado o desejo dos estudantes em participar ou não. Muito embora haja reflexões valorosas à escola laica, persiste a ideia de que momentos para orações (ou similares), se contempladas religiões distintas, dão conta da laicidade nas escolas. Em sua fala, a dimensão religiosa na dinâmica escolar é aceitável, sugerindo proximidade entre laico e ecumênico.

Uma possibilidade para abordar o assunto é entrar nas críticas ao Ensino Religioso presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CUNHA, 2016), bem como nas discussões e na distinção relativas a ética laica e ética religiosa (CUNHA, 2009). Todavia, neste momento, atemo-nos a realçar que, como fundamento do Estado laico, a laicidade é manifestação político-institucional que deve caracterizar os espaços públicos, o que inclui as escolas; por sua vez, o ensino laico e a escola laica são fundamentais para o Estado democrático (CUNHA, 2009).

Por outro lado, lembramos que ecumenismo nasce da necessidade de diálogo entre cristãos divididos em confissões distintas e motivados pela vontade de reestabelecer a unidade desfeita a partir da época moderna (FRANCO, 2007). Contudo, com a globalização, o conceito se expandiu e passou a contemplar a ideia de entendimento e respeito mútuo entre diferentes religiões, baseada no diálogo, “[...] em particular aquelas que têm tradição conflitual entre si” (FRANCO, 2007, p. 11). Não precisamos de muito para concluir que, ao menos no Brasil, se a ideia do ecumenismo

trouxe alguns ganhos, poucos envolvem as religiões afro-brasileiras<sup>7</sup>.

Os ataques contra a religiosidade afro-brasileira têm abarcado diferentes práticas, dentre as quais: ameaças, agressões físicas, humilhações, constrangimentos e hostilidades em instituições públicas e privadas, invasão e destruição de terreiros, violação de objetos sagrados e monumentos dedicados à religião e à memória afro-brasileira. Estudos indicam que essa cultura de violência tem sido carreada nos últimos tempos, sobretudo por grupos evangélicos neopentecostais que, pelo menos desde os idos de 1970, parecem ter elegido a religiosidade de matriz africana como alvo de uma espécie de cruzada proselitista (PRANDI, 2021; SILVA, 2007). Essa percepção também foi significativa nos dados gerais da pesquisa que origina este artigo, apesar desses grupos religiosos não serem os únicos responsáveis por práticas de racismo religioso no Brasil. Além dos históricos artifícios de demonização, vemos ridicularização, interdições e resistências muito específicas direcionadas aos membros de religiões afro-brasileiras:

[...] eu ouvi da minha afilhada quando chegou dizendo que, ao sair do terreiro com a saia e com o turbante, porque estavam em atividade religiosa durante o dia [casualmente encontrou um de seus professores], ela ouviu do professor dela, que é um representante religioso cristão de uma igreja evangélica, dizer que todas as pessoas do candomblé iriam para o inferno. Ela chegou em casa super triste. Eu estava na hora quando ela relatou à mãe porque era o professor que logo depois estava dando aula no ensino remoto. (Entrevista, liderança quilombola do Recôncavo Baiano).

Nada muito evidente e declarado, porém, por termos muitos educandos evangélicos, toda vez que é comentado sobre a cultura africana ou utilizado músicas que falem de orixás, é

7 Tem-se discutido a ideia de ecumenismo cultural, cujo objetivo é o respeito ativo, que implica “[...] o reconhecimento do valor e da dignidade próprias dos diferentes sistemas culturais e civilizacionais [...]” e que, por sua vez, deve “[...] preceder o ecumenismo religioso, pois aquele precede e é mais abrangente do que este e será mais criador de cidadania e democracia” (FRANCO, 2007, p. 13).



sentido algum tipo de resistência, seja apenas pela expressão ou pela negativa em participar da atividade. (Questionário, educador social em Salvador).

Encontramos outros contornos, agora em relação à garantia do dia de guarda para sabatistas:

Nós tivemos uma greve extensa em 2018 e tivemos uma rotina desgastante de aulas aos sábados. Nós tivemos casos de alunos que não podiam frequentar [por causa da religião] e isso sempre aconteceu de forma muito tranquila, sem nenhum prejuízo, sem brincadeiras, sem graça, sem nada. Quando eu vou para outra ponta, que é a ponta que traz uma religião de matriz africana, a coisa é muito diferente. (Entrevista, coordenadora pedagógica em Salvador).

Em uma das respostas do questionário, mencionou-se o caso de uma “Jovem em obrigações na roça de candomblé (recolhida) que teve o atestado de 15 dias recusado pela unidade escolar.” (Questionário, gestora de projeto social no Recôncavo Baiano).

Neste momento, a seletividade para aceitar ou não justificativa (ou mesmo atestado) às ausências revela-se como discriminação e tratamento desigual entre estudantes de religiões distintas. Desvela o não reconhecimento das práticas de religiões afro-brasileiras e, ainda que não o diga expressamente, as concebem como inferiores e ilegítimas. É reconhecida a legitimidade das religiões sabatistas, mas não das afro-brasileiras, com negativas que repercutem na vida escolar do estudante, prejudicando-o no exercício do direito fundamental à educação.

Tal como nos dois casos emblemáticos apresentados na introdução, o uso de vestimentas e símbolos religiosos afro-brasileiros motivaram discriminações e hostilidades por gestores, professores, funcionários e estudantes, revelando oposição e repulsa a essas expressões religiosas. A prática discriminatória relativa a vestimenta e símbolos manifesta-se de distintas formas, umas mais explícitas, outras menos:

Um adolescente foi ridicularizado por ter ido com suas vestimentas religiosas após saída do

recluso religioso. (Questionário, professora em Salvador).

A intolerância religiosa é uma regra tácita do funcionamento da escola. Porém, os olhares denunciam a intolerância quando é exposto qualquer símbolo da religiosidade de matriz africana. Não se pode usar branco nas sextas, não se podem usar contas etc. (Questionário, professor em Salvador).

É comum durante a exposição ou apresentação de temáticas ligadas às religiões de matrizes africanas o uso de palavras grosseiras que desrespeitam e ferem a dignidade de seus praticantes [...]. (Questionário, professor em Salvador).

Constantemente, alunos e alunas adeptos de religiões de matriz africanas sofrem com chaticotas de colegas, professores e funcionários. (Questionário, gestora escolar em Salvador).

Eu sou feita do candomblé, de matriz africana, vou fazer dez anos de feita em julho, eu passei por racismo no tempo que eu estava de *kelê*, principalmente por parte de alguns professores. Os professores estavam indagando porque eu estava de branco e porque eu não podia suspender a cabeça. Teve até uma professora que me deu o piloto para eu ir ao quadro para eu suspender minha cabeça, mas eu neguei e ela tirou um ponto na caderneta. Ela falou que não tinha nada a ver com a minha religião, que foi só porque toda vez que um aluno rejeitasse ir à lousa, ela ou adicionava ou tirava um ponto. Ela justificou assim. (Entrevista, jovem do Recôncavo Baiano).

No geral, tanto nas entrevistas como nas questões abertas do questionário, foi recorrente a menção ao *bullying* para referenciar práticas racistas e de intolerância religiosa. Ainda que não textualmente relatada como *bullying*, ao modo de parte das transcrições logo acima, foram citadas diversas situações que, pela natureza, são comumente associadas à intimidação sistemática.

Na literatura especializada, *bullying* é “[...] um tipo específico de violência escolar entre pares, caracterizado por comportamentos violentos que envolvem atitudes hostis” (ESTEVES, 2019, p. 3). Em regra, para a prática do *bullying*, as motivações “[...] não são plenamente racionalizáveis do ponto de vista das justificativas morais e exprimem *sentimentos*

*de intolerância à diferença*”. (ESTEVEES, 2019, p. 3, grifo nosso).

Legalmente, *bullying* é a intimidação sistemática marcada por todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, conforme Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Noutras palavras, é caracterizado quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, não à toa, está definido na lei que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha como uma das formas de violência psicológica, nos termos do artigo 4º, inciso II, alínea “a” da Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017 (BRASIL, 2017). A intimidação sistemática pode ser classificada conforme suas ações, que podem ser: verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual (*cyberbullying*) (CNJ, 2010; BRASIL, 2015). No ordenamento jurídico brasileiro, *bullying* não é crime, mas diversos crimes podem ser praticados por meio do *bullying*, tais como: lesão corporal, injúria, difamação, incitação ao suicídio etc. Vale lembrar que crianças não estão sujeitas a serem responsabilizadas pela prática de atos infracionais, enquanto adolescentes estão sujeitos à imposição de medidas socioeducativas (ARRUDA, 2021).

Mesmo a lei que instituiu o *Programa de Combate à Intimidação Sistemática* (BRASIL, 2015) não previu punição para aqueles que cometem *bullying*: concebido como um fenômeno social complexo que impacta principalmente as relações interpessoais na escola, deve ser prevenido e combatido com formação docente, campanhas educativas, assistência psicológica, promoção da cidadania baseada em uma cultura de paz e tolerância mútua. Por outro lado, não deve ser concebido tão-somente como ato de indisciplina, ou como sinônimo de atividade

agressiva ou antissocial. Tampouco deve ser naturalizado no ambiente escolar ou aceito como mero conflito de convivência na socialização de crianças e adolescentes. Acima de tudo, *bullying* deve ser enfrentado com um modelo educacional voltado para o respeito às diferenças (ESTEVEES, 2019) e baseado em princípios da educação para os direitos humanos.

Em relação ao recorte para este artigo, a motivação para o *bullying*, inclusive, pode estar relacionada às pessoas da família ou da convivência da criança ou adolescente, bem como ser praticado de maneira direta (frontalmente contra a criança ou adolescente) ou indireta (forçar o isolamento social e impedir a socialização):

Uma aluna compareceu à escola com a cabeça raspada e os colegas ‘discretamente’ se afastaram dela. (Questionário, gestor escolar no Recôncavo Baiano).

Uma criança se recusou a brincar com outra criança alegando que o mesmo era ‘macumbeiro’. (Questionário, cozinheira escolar no Recôncavo Baiano).

Mãe que foi iniciada na religião de matriz africana e os alunos faziam *bullying* com a criança [...]. (Questionário, professora em Salvador).

Na semana do folclore na escola a coordenação convidou uma mãe para vender acarajés aos alunos, então, alguns alunos chamaram essa mãe de macumbeira [...]. (Questionário, professor no Recôncavo Baiano).

Em duas situações específicas, a intolerância religiosa identificada como *bullying* motivou acionamento de outros órgãos, em especial o Conselho Tutelar. Dos fatos, duas reflexões importantes: primeiro, é o reconhecimento de que se trata de violação de direito, uma vez que Conselho Tutelar é órgão responsável para zelar pelos direitos de crianças e adolescentes e atuar nos casos em que esses direitos estejam ameaçados ou violados. Convocar o Conselho Tutelar para uma conversa com os pais é a escola reconhecer que, no caso, houve um tipo de violação cometida. Segundo, para a legislação especial, a prática

de ato infracional por criança não está passível de responsabilização, mas sim de aplicação de medida pelo Conselho Tutelar, que também pode aplicar medidas específicas aos pais ou responsáveis. Ao acionar o órgão, a repercussão do caso extrapola o ambiente escolar e são dadas respostas ao fato para além das práticas pedagógicas adotadas pela escola:

[...] foi uma criança na faixa dos seus 10-11 anos. [...] A escola nos procurou e aí a gente teve uma conversa com os pais das crianças. Neste caso resolveu, não continuou mais a situação. [...] foi *bullying* na escola por conta da religião dela [candomblé]. Acho que termina sendo também intolerância religiosa, mas se resolveu tudo. (Entrevista, conselheiro tutelar no Recôncavo Baiano).

Um adolescente foi iniciado no candomblé e retornou para escola vestindo branco e com suas contas, os colegas não queriam ficar na mesma sala que ele e, ao passar por ele, faziam o sinal da cruz, e por fim algumas mães fizeram abaixo-assinado para que o aluno fosse transferido. Solicitei a Secretaria de Educação, ao Conselho Tutelar e ao MP [Ministério Público] da cidade apoio para garantir a permanência do aluno e aproveitamos o problema e desenvolvemos na escola um projeto sobre respeito às diversidades. (Questionário, gestor escolar no Recôncavo Baiano).

É muito importante que o Conselho Tutelar, pelas atribuições que lhe foram conferidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, esteja apto a atuar em casos que envolvam quaisquer tipos de discriminação e violência. Contudo, a depender do contexto, pode indicar que o órgão foi chamado para cumprir papel de viés punitivo e ameaçador àquele que cometeu *bullying*. Estudos sinalizam que não é incomum que o Conselho Tutelar seja acionado pela escola para atuar como agente punitivo para com crianças e adolescentes indisciplinados (ALCANTARA, 2013; SCHEINVAR, 2012). Além disso, os casos relatados sugerem que, nas escolas em questão, não havia metodologia de intervenção e/ou propostas pedagógicas para dar conta de contornar os desafios colocados pela intolerância religiosa, identificada pelos participantes como

*bullying*. No segundo caso, a mobilização para que o estudante fosse transferido da escola foi o que motivou, após acionar outros atores, projeto de respeito à diversidade.

Noutra entrevista, há articulação da importância da escola como espaço de discussão sobre as diferenças, assim como a hipótese de evasão escolar em razão de intolerância religiosa:

[...] A criança que muitas vezes vai com a indumentária de sua religião e é motivo de *bullying*, fica o diferente no espaço, e se aquele espaço não é um espaço de discussão, se sua família também disse que aquilo é do demônio, que aquilo é ruim, é difícil para um indivíduo entender que não é. Então, ele vai reproduzir o que ouve nos espaços e vai fazer. [...] Se a gente for debruçar, pesquisar um pouquinho [a evasão escolar], está nesse lugar também, eu acho que é um dos itens pautados como um motivo para eu [em referência a estudante] não querer ficar. Se eu não sou aceito, se eu sou visto como diferente, como feio, como aquele que faz culto a coisas que ninguém acredita, eu não quero ficar ali. (Entrevista, coordenadora pedagógica em Salvador).

A sugestão levantada pela entrevistada merece investigação específica. Estudos dedicados à evasão escolar indicam que racismo, sexismo e LGBTQIA+fobia impactam nas motivações para deixar de frequentar a escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; SANTANA, 2021). É por questões assim que *bullying* e racismo – no caso em estudo, na modalidade religiosa – não podem ser tratados como sinônimos, pois *bullying* é violência interpessoal e ocorre principalmente no ambiente escolar, ao passo que o racismo é ideológico, estrutural e está para além dos muros da escola. Nomear práticas racistas na escola como *bullying* é uma forma de negar o racismo e, facilmente, pode incorrer na mesma lógica do racismo “à brasileira”, uma vez que há desconsideração da complexidade de raça como categoria que organiza e hierarquiza as relações sociais (SOUZA, 2016)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> A literatura especializada convencionou chamar de racismo “à brasileira” a característica muito própria do fenômeno em nosso país, que nega o racismo ao mesmo

Ao encontrarmos relatos que nos fazem questionar se somos capazes de promover um ambiente escolar de respeito às diferenças, laico, democrático e que garanta e promova direitos ao invés de violá-los, nos perguntamos sobre caminhos possíveis para incidir sobre essa realidade. Sem pretensão de darmos soluções simples para questões complexas, socialmente estruturadas e historicamente construídas, para o problema em discussão é preciso nos remeter ao próprio processo educacional. Neste sentido, o advento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é um instrumento imprescindível.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos ensinos fundamental e médio e compõe o conjunto normativo que orienta a política educacional no país por ter alterado os artigos 26 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quer seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Trata da educação para as relações étnico-raciais e da política curricular, estando para além da mera inclusão de novos conteúdos nas disciplinas escolares. Por tudo dito na abordagem analítica deste artigo, a efetiva implementação da lei é um caminho para a prevenção e o enfrentamento do racismo religioso na escola.

Em complemento, o Parecer nº 03, aprovado em 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). O documento orienta os sistemas educacionais para a elaboração de políticas educacionais para todos os níveis e modalidades da educação nacional, conectadas aos preceitos da Lei nº 10.639/2003 e aponta o seu significado ético e político. Políticas educa-

---

tempo em que a sociedade reconhece desigualdades raciais. Em que pese pareça contraditório, é a capacidade de tratar o racismo de maneira abstrata. Herdeiro do lusotropicalismo, o racismo “à brasileira” se sustenta no argumento de que no Brasil “ninguém é racista”, nutrindo a invisibilização e a falta de responsabilização de quem comete racismo (FIGUEIREDO; ARRUDA; ARAÚJO, 2021).

cionais voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais têm o objetivo final de contribuir para a construção de outra sociedade que, além de respeitar e valorizar as diferenças, promova a equidade racial e a justiça social.

Tanto a Lei nº 10.639/2003 como o Parecer nº 03/2004 (BRASIL, 2004), alertam para a necessidade de desconstruir equívocos relacionados à história e cultura negra, assim como estereótipos e preconceitos contra a população negra. A revisão histórica necessária nos currículos e nas práticas pedagógicas precisa abordar as contribuições de africanos e seus descendentes para a construção da sociedade brasileira em diferentes dimensões, superando as concepções exóticas e fetichistas com as quais a cultura negra foi concebida.

Apesar de, recentemente, ter completado 20 anos e de contar com experiências exitosas de implementação, resultados de estudos e pesquisas indicam que ainda há lacunas a serem preenchidas no que se refere à formação dos professores e às condições materiais e humanas para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 (GOMES; JESUS, 2013; SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018).

Os dados coletados revelaram impasses que esbarram em aspectos relacionados à formação docente, assim como o racismo religioso por parte dos próprios professores:

[...] professor se recusou a falar da História da África no Dia da Consciência Negra e mudou totalmente o plano de aula. (Questionário, educador social em Salvador).

A professora que não quis entrar na sala de aula porque tinha imagens das entidades do candomblé. (Questionário, professor em Salvador).

Estes são exemplos de respostas que demonstram a associação, realizada por alguns docentes, de elementos da história, cultura e religiosidade negras como algo negativo que deve ser rejeitado. São sentenças e comportamentos que podem ser caracterizados como racistas e revelam incompreensões (ou inconsistências) sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, do respeito

à diversidade religiosa e que contribuem para manter e reproduzir no ambiente escolar estereótipos e a demonização das religiões de matriz africana.

Os dados se encontram com pesquisa desenvolvida com professores da educação básica das redes públicas e privadas de Minas Gerais, na qual o pesquisador, por diversas vezes, ouviu que as temáticas sobre diversidade religiosa e religiões de matriz africana não eram conteúdos importantes para serem trabalhados em sala de aula sob o argumento de que a maioria dos estudantes pertencia a tradições religiosas judaico-cristãs (SANTOS, 2005).

Entretanto, fato é que, ainda que determinados grupos não sejam maioria, a escola é espaço onde as diferenças se encontram. A escola tem papel fundamental no acolhimento da diversidade que, por sua vez, não pode ser compreendida de forma superficial ou ‘folclorizada’, mas concebida como elemento das relações assimétricas de poder. A percepção crítica da diversidade possibilita o reconhecimento dos diferentes modos, fazeres e saberes da população negra. Afinal, a cultura negra brasileira, historicamente negada nos currículos escolares, foi forjada a partir da resistência a todas as formas de opressão e perseguição. Uma abordagem nessa direção muda substancialmente a maneira como a história e a cultura negra foram tradicionalmente ensinadas nas escolas e se encontra com propostas de educação antirracista.

## Considerações finais

Os dados coletados indicaram que, apesar de muitos profissionais e agentes perceberem que intolerância religiosa relaciona-se com o racismo e que é fenômeno recorrente nas escolas, as atuações mais criativas e comprometidas foram viabilizadas individualmente. Os respondentes e entrevistados não indicaram propostas institucionalizadas, mesmo com a existência de ampla normativa e orientações sobre o tema. No geral, há dificuldade de saber

*o que fazer e como fazer* para assegurar direitos e promover um ambiente seguro e acolhedor para meninos e meninas de religiões de matriz africana que, ao fim, tende a tornar a escola um ambiente hostil para crianças e adolescentes de religiões afro-brasileiras.

Relatos evidenciam que racismo religioso tende a ser ignorado ou tratado como ‘brincadeira’ ou *bullying*, tornando-se algo tolerável, nada ou pouco nocivo e normalizado no cotidiano da escola. Fatalmente, a convivência pedagógica e a fragilidade de perspectivas antirracistas no projeto político pedagógico das unidades escolares corroboram para a perpetuação da discriminação racial e do racismo religioso.

Com essas reflexões, não queremos colocar todos os problemas na educação e na escola: como fruto da construção histórica, são marcadas pelo colonialismo. O histórico da colonização nos espaços da educação regular afetou diretamente o texto curricular escolar (conteúdos, livros didáticos, imagens, datas comemorativas etc.), impactando negativamente na representação e formação dos grupos étnico-raciais negros e indígenas. Uma prática educativa que não questiona o racismo em todos os seus aspectos não está atenta à colonialidade do currículo e às mudanças da sociedade contemporânea, tornando-se reprodutora da discriminação racial. Diante disso, é preciso confrontar os parâmetros raciais com políticas públicas afirmativas, com formação continuada de professores e funcionários escolares, promover a diversidade nas representações sociais e, sobretudo, respeitar e valorizar as diferenças.

Não obstante a relevância da teorização crítica da educação e das abordagens herdeiras ou revisionistas da tradição marxista, são poucas as reflexões que consideram as dinâmicas de raça e gênero na reprodução das desigualdades sociais. Certo é que, apesar de diferenças teórico-metodológicas entre teóricos dedicados à Sociologia da Educação, é consenso a compreensão sobre a contribuição decisiva da

Educação para a produção e reprodução das classes sociais (e também das desigualdades raciais), bem como para a manutenção do *status quo* em razão da capacidade de moldar consciências (SILVA, 1992).

Práticas racistas, inclusive de racismo religioso, precisam ser tratadas a partir da concepção de raça como categoria social estruturante. Ainda, do ponto de vista social e político, é importante nomear as violações de direito. A escola precisa conceber que se um estudante, criança ou adolescente, humilha seu colega ou se nega a efetuar tarefas escolares em sua companhia por ser candomblecista, há falhas no projeto de uma educação antirracista. Se pertencer a uma religião de matriz africana é motivo para discriminação e preconceito na escola, e não contamos com um sólido projeto de educação para as relações étnico-raciais – ao modo sustentado na Lei nº 10.639/2003 –, algo precisa ser revisto urgentemente. Do mesmo modo, assim como identificado nos resultados mais amplos da pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Awuré, é fundamental implementar processos de formação continuada para profissionais da educação e todos os demais que atuam na escola, conforme previsto no Parecer nº 03/2004 (CNE) e no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2013).

No âmbito do Direito da Criança e do Adolescente, a doutrina da proteção integral, instituída pela Constituição Federal, determina que família, sociedade e Estado devem manter crianças e adolescentes a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Não podemos esquecer que o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa estão previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança e que, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à crença e ao culto religioso integram o direito fundamental à liberdade. Igualmente, não podemos

ignorar que crianças e adolescentes, sujeitos na condição peculiar de desenvolvimento, se desenvolvem também a partir da identidade racial e do pertencimento religioso.

Ainda, a omissão de professores e/ou responsáveis por estabelecimentos de ensino fundamental, pré-escola ou creche diante de casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos praticados contra o segmento infanto-juvenil é definida na legislação especial como infração administrativa, cuja pena é multa de três a vinte salários, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, conforme artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ademais, não podemos afastar a responsabilidade civil das escolas, quer públicas ou privadas. Certamente, ações judiciais não são as melhores respostas ou as melhores soluções para o fenômeno do racismo religioso nas escolas. Entretanto, são importantes por imprimir sanções e provocar práticas e mudanças institucionais atentas às violências que ocorrem no ambiente escolar e podem ser ignoradas (quando não perpetradas) pelos sujeitos que devem coibi-las.

O material analisado evidencia o racismo religioso como prática naturalizada e institucionalizada na escola, embora por vezes assumam características veladas. A percepção de respondentes e entrevistados revela uma ambiguidade condizente com as análises do racismo “à brasileira”: ao mesmo tempo em que se classifica a intolerância religiosa como “regra tácita”, são apresentadas características sutis que permeiam o cotidiano escolar e o tornam terreno fértil para a violência simbólica racista; no fim das contas, verificam-se manifestações de racismo religioso que devem ser enfrentadas com sólidas propostas para uma educação antirracista.

Por fim, convém repensar a noção de *tolerância*, mesmo na comunidade escolar. Tolerar o que é diferente consiste em “[...] atribuir a ‘quem tolera’ um poder sobre ‘o que se tolera’ [...]”, pois a tolerância “[...] funciona como um expediente do desejo de quem se considera



ao lado do mais aceitável para estigmatizar o diferente e manter este às margens da cultura hegemônica”. (NOGUEIRA, 2020, l. 498). Como lição, é nos voltarmos para o clamor da jovem entrevistada, aqui citada na epígrafe, e garantir *respeito*.

## REFERÊNCIAS

- A Tarde *on-line*. **Número de casos de intolerância religiosa cai em 2020 na Bahia**. 21 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://atarde.com.br/bahia/numero-de-casos-de-intolerancia-religiosa-cai-em-2020-na-bahia-1143786>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília/DF: UNESCO Brasil, 2004.
- ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. **Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de direitos e práticas de controle**. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Edição do Kindle. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)
- ARRUDA, Jalusa Silva de. Notas sobre medidas socioeducativas. In: SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de (org.) **Assistência Social em debate: interfaces de uma política em construção**. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, Laboratório de Pesquisa e Extensão de Serviço Social, Assistência Social e Inclusão Produtiva, 2021, p. 131-153.
- BAHIA. **Lei Estadual nº 13.182**, de 6 de junho de 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BAHIA. Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. **Apeção nº 0502347-89.2015.8.05.0039**, 1ª Câmara Criminal - Segunda Turma. Salvador/BA, 6 de junho de 2021. Disponível em: [https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/TJ-BA/attachments/TJ-BA\\_APL\\_05023478920158050039\\_0b292.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMMD5JEA067SMCVA&Expires=1661807675&Signature=LRRPIgYxJH2xd2HF4p12owqf3w%3D](https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/TJ-BA/attachments/TJ-BA_APL_05023478920158050039_0b292.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMMD5JEA067SMCVA&Expires=1661807675&Signature=LRRPIgYxJH2xd2HF4p12owqf3w%3D). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 19-32.
- BRAGA, Júlio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos Candomblés da Bahia**. Salvador: CEAO/EDUFBA, 1995.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D847.htmimprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htmimprensa.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 10 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 03, de 10 de março de 2004. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus 154.248 - Distrito Federal**. Ministro Edson Fachin, julgado em 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15349811889&ext=.pdf>. Acesso: 20 ago. 2022.

CAMURÇA, Marcelo; SILVA, Ozaiias da Silva. O debate acerca das noções de “intolerância religiosa” e “racismo religioso” para a compreensão da violência contra as religiões afro-brasileiras. **Revista OQ**, Ano 5, n. 6, p. 6-30, jan. 2022. Disponível em: <https://kn.org.br/oq/wp-content/uploads/2022/02/Revista-OQ-n.6-Jan-2022-final.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks Editora, 2001.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça. **Bullying**. Cartilha 2010 - Projeto Justiça nas Escolas. CNJ: Brasília/DF, 2010. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/cartilha\\_bullying.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/cartilha_bullying.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 1 set. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 401-419, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7ykvGyBKJYPY547CSGmBcc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ESTEVEVES, Pâmela. *O bullying no contexto brasileiro: notas e referências*. **Educativa**. Goiânia, v. 22, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6626/4501>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; ARRUDA, Jalusa Silva de; ARAÚJO, Marta. Colonialismo português, lusotropicalismo, racismo e lutas antirracistas - entrevista com Marta Araújo. **Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 168-186, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8613>. Acesso em: 06 nov. 2022.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2 (especial), p. 51-56, Brasília, nov. 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515/279>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FRANCO, José Eduardo. Para um ecumenismo cultural. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, ano VI, n. 12, p. 11-14, 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4003>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para Todos)

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&tln=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&tln=pt). Acesso em: 31 maio 2018.

GOMES, Romeu *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone G.; SOUZA, Edinilsa R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p. 185-221.

IA – Instituto Aliança com o Adolescente. **Levantamento das principais violências praticadas contra crianças, adolescentes e jovens em Salvador e no Recôncavo Baiano (2019-2020)**. Salvador, 2021. 247 f. [Recurso digital]

IA – Instituto Aliança com o Adolescente. **Percepções e sentidos**: racismo, sexismo e intolerância religiosa na infância e juventude em Salvador e no Recôncavo Baiano. Salvador, 2022. 96 f. [Recurso digital]

ISP – Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. **Rio registra crescimento de crimes relacionados à intolerância religiosa**. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://www.isp.rj.gov.br/Noticias.asp?ident=451>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LÜDER, Amanda. **Registros de intolerância religiosa aumentam 22% no estado de SP**. 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/01/21/registros-de-intolerancia-religiosa-aumentam-22percent-no-estado-de-sp.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOORE, Carlos. Para uma nova interpretação do racismo e de seu papel estruturante na história. In: D'ADESKY, Jacques Edgard; SOUZA, Marcos Teixeira de (org.). **Afro-Brasil**: debates e pensamentos. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2015, p. 404-428.

MOTTER, Andressa. **Crimes de ódio na internet crescem até 650% em ano eleitoral**. 29 de agosto de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/>

[tecnologia/noticia/2022/08/29/crimes-de-odio-na-internet-crescem-ate-650percent-em-ano-eleitoral.ghtml](https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/08/29/crimes-de-odio-na-internet-crescem-ate-650percent-em-ano-eleitoral.ghtml). Acesso em: 29 ago. 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. Edição do Kindle. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais)

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) –, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PARÉS, Luis Nicolau. **O rei, o pai e a morte**: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África ocidental. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Portal G1 BA. **Ialorixá denuncia escola em Salvador por impedir que adolescente de 13 anos entrasse no local com roupa religiosa**. 23 de julho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/07/23/ialorixa-denuncia-escola-em-salvador-por-impedir-que-adolescente-de-13-anos-entrasse-no-local-com-roupa-religiosa.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Portal G1, por Fantástico. **Adolescente afastada da família por causa de um ritual de candomblé passa 40 dias em abrigo**: 'Dormia chorando'. 3 de julho de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/07/03/adolescente-afastada-da-familia-por-causa-de-um-ritual-de-candomble-passa-40-dias-em-abrigo-dormia-chorando.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**: a velha magia na metrópole nova. Edição Ampliada. 2. ed. São Paulo: Arché, 2021.

SANTANA, Enzo Vinicius dos Santos. **Relações entre evasão escolar, racismo e linguagem**. 2021. 59f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O poder dos candomblés**: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O fazer-se do povo de santo**: política, religiosidade negra e imprensa na Bahia (1970-1980). 2021. 229f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, Evaristo P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. *In: Reunião Anual da ANPED*, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: [http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.27869500.1407024940.1661179628-65317252.1625580469](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.27869500.1407024940.1661179628-65317252.1625580469). Acesso: 22 ago. 2022.

SANTOS; Lúcia Ribeiro Bradymir dos. **Da guerra santa ao racismo religioso**: desdobramentos teóricos do conflito religioso em Salvador. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SCHEINVAR, Estela. Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, n. 24 (n.sp.), p. 45-51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fsDNprVwpV4rS5p8NcShT7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Vagner Gonçalves da. (org.) **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EDUSP,

2007.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil. *In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (org.) Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 303-323.

SOUZA, Ellen de Lima. *Bullying* não é sinônimo de racismo. *In: SILVA JÚNIOR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel (org.) Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos*: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2016, p. 81-94.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Corujebó**: candomblé e polícia de costumes (1938-1976). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Recebido em: 04/09/2022  
Aprovado em: 04/11/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NO COMBATE AO BULLYING E CYBERBULLYING

Miriam Pinheiro Bitencurti Ruzgar\*  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
<https://orcid.org/0000-0001-5160-3475>

Carla Busato Zandavalli\*\*  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
<https://orcid.org/0000-0002-4093-0208>

## RESUMO

Este estudo objetivou analisar como a produção científica brasileira tem tratado o *bullying* e o *cyberbullying* na escola, levantando suas principais vertentes e tendências a partir de 2016 no ensino fundamental e identificar se essa produção discute a abordagem dos temas *bullying* e/ou *cyberbullying* nos currículos de referência (CR) dos estados brasileiros. Foram feitos levantamentos de teses e dissertações na BDTD e, após várias triagens dos textos, selecionados trinta e nove trabalhos que apresentaram a temática do *bullying*, dos quais apenas oito apontam o tratamento do *bullying* e/ou *cyberbullying* nos componentes curriculares do ensino fundamental no Brasil e com resultados positivos o que ratifica a importância de se trabalhar sobre o tema nos currículos. Em nenhum deles, porém, tratou-se sobre os CR dos estados brasileiros a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Palavras-chave:** currículo; *bullying*; *cyberbullying*.

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF RESEARCH ON CURRICULAR PRACTICES IN FIGHTING BULLYING AND CYBERBULLYING

This study aimed to analyze how Brazilian scientific production has dealt with bullying and cyberbullying at school, raising its main strands and trends from 2016 onwards, in elementary school and to identify whether this production discusses the approach to bullying and/or cyberbullying in the reference curriculum (RC) in Brazilian states. Surveys of these and dissertations were carried out at the BDTD and after several screenings of the texts, thirty-nine works were selected (39), that presented the theme of bullying, of which only eight (8) point out the treatment of bullying and/or cyberbullying in the

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [miriampbs@hotmail.com](mailto:miriampbs@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação, Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando nos programas de Pós-Graduação em Educação CPTL/UFMS e de Ensino de Ciências INFI/UFMS. E-mail: [carla.b.zandavalli@ufms.br](mailto:carla.b.zandavalli@ufms.br)

curriculum components of elementary school in Brazil, obtaining positive results, which confirms the importance of working on the subject in the curriculum. In none of them, however, was the theme addressed in the RC of Brazilian states, based on the National Curricular Common Base (NCCB).

**Keywords:** curriculum; bullying; cyberbullying.

## RESUMEN

### ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA LUCHA CONTRA EL BULLYING Y EL CIBERBULLYING

Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo la producción científica brasileña ha abordado el bullying y el cyberbullying en la escuela, relevando sus principales aspectos y tendencias al 2016, en la escuela primaria e identificar si esa producción discute el abordaje del bullying y/o cyberbullying en los currículos de referencia (CR) de los estados brasileños. Se realizaron levantamientos de tesis y disertaciones en la BDTD y luego de varias proyecciones de los textos, fueron seleccionados treinta y nueve trabajos (39) que presentaban el tema del bullying, de los cuales solo ocho (8) indican el tratamiento del bullying y/o cyberbullying en los componentes curriculares de la escuela primaria en Brasil. obteniendo resultados positivos, lo que confirma la importancia de trabajar el tema en los planes de estudio. En ninguno de ellos, sin embargo, el tema fue abordado en los CR de los estados brasileños, a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

**Palabras-clave:** currículum; bullying; cyberbullying.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico sobre a presença do *bullying* e *cyberbullying* nos currículos de referência do ensino fundamental nos estados brasileiros, levando em consideração toda a base normativa<sup>1</sup> que trata desta temática no ambiente escolar. Trata-se de uma revisão de literatura que, por limitar-se às teses e dissertações, é caracterizada como um **Estado do Conhecimento**, pois como apontam Romanowski e Ens (2006, p. 5, grifos das autoras): “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”.

A importância dos estudos sobre o *bullying* e o *cyberbullying* no espaço escolar e, portanto, nos currículos dos sistemas de ensino, se deve à expansão dos casos, especialmente do *cyberbullying*, agudizados durante o período

pandêmico pelo uso preferencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos, dada a necessidade de distanciamento social. Os dados apresentados por Pedrosa (2021, p. 1, grifos do autor) ratificam a ampliação do uso das TIC:

No Brasil, 41% dos usuários de internet maiores de 16 anos residem com crianças e adolescentes. Os dados são do Painel Covid-19, em levantamento realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Já os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019 revelam que 89% da população entre 9 e 17 anos já usavam a internet antes mesmo da necessidade de isolamento social, o equivalente a mais de 24 milhões de pessoas. Com a pandemia do novo coronavírus, boa parte da vida dos pequenos migrou para o ambiente virtual, com participação desde em aulas online a videochamadas para garantir a interação social, com impacto na rotina das famílias.

1 Especialmente as Leis n.º 13.185/2015 e n.º 13.663/2018, que serão tratadas ao longo do texto.



Os estudos sobre os temas *bullying* e *cyberbullying* são relevantes por se tratar de fenômeno social que causa vários tipos de danos graves, como: violência física, moral, social, psicológica, períodos de ausência escolar etc. Estes últimos trazem prejuízos não só à aprendizagem, mas também às relações sociais. A vivência escolar tem variados tipos de conflitos cuja mediação é importante para que se possa aprender com eles. (MALDONADO, 2011; VENTURA, FANTE, 2013; MESQUITA, 2017).

Arroyo (2013) esclarece que o currículo deve ter espaço para diálogo, para que os estudantes e educadores tenham o direito ao conhecimento e de se conhecer, pois

[...] o próprio conhecimento ficará mais intenso e tenso. Terá maiores significados sociais para mestres, educandos, comunidades, para o avanço da produção intelectual, para nos entender como problema (ARROYO, 2013, p. 287).

Lopes Neto (2005) situa a violência como um problema de saúde pública e menciona a “violência escolar” que “[...] diz respeito a

todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos etc.”. (LOPES NETO, 2005, p. S165). Para o autor, muitas das situações externas são complexas, como o ambiente familiar, a comunidade onde se vive e não dependem apenas das competências das instituições de ensino. Mesmo que a agressividade nas crianças seja universal, no que tange à convivência nas escolas, as relações positivas e a aceitação pelos pares são essenciais para o desenvolvimento de sua saúde, o que possibilita também o aprimoramento das habilidades sociais e capacidade de reagir nos momentos de tensão. Também pontua ainda que tanto o *bullying* quanto a vitimização consistem em diferentes tipos de participação nas situações de violência no ambiente escolar, com as possíveis consequências negativas para os envolvidos como os agressores, vítimas e observadores.

Quanto aos tipos de *bullying*, o autor destaca e caracteriza dois (Quadro 1).

**Quadro 1-** Tipos de *Bullying*, conceitos, características, frequência por sexo.

TIPOS	DIRETO	INDIRETO
Conceito	As vítimas estão presentes e são atacadas diretamente.	As vítimas estão ausentes.
Características	Apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar nos alvos.	Atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos.
Maior frequência	Meninos (sexo masculino)	Meninas (sexo feminino)

**Fonte:** Lopes Neto (2005)

**Nota:** Tabela elaborada pelas autoras.

Zequinão *et al.* (2016) apresentam outras características, como o fato de a agressão física ou moral ser intencional e repetitiva, desenvolver-se em uma relação de desigualdade de poder entre pares, ou seja, os estudantes agressores e suas vítimas, haver público espectador e existir a submissão da vítima com relação à agressão.

Os autores também indicam, além do *bullying* direto e indireto, outras formas presentes na literatura:

Além desses, alguns outros tipos de *bullying* vêm sendo relatados na literatura, como a **agressão sexual** (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001; RUNYON *et al.*, 2006; MCGRATH, 2007; ANTUNES *et al.*, 2008; SANTOS, 2010; ESPELAGE *et*

al., 2013), a **extorsão**, na qual os agressores exigem dinheiro ou bens através de ameaças, e o **cyberbullying**, que consiste na vitimização ocorrida no espaço virtual (SMITH; ANANIA-DOU; COWIE, 2003; AGATSTON, KOWALSKI; LIMBER, 2007; CHIBBARO, 2007; MCGRATH, 2007; WOLAK; MITCHELL; FINKELHOR, 2007; ANTUNES et al., 2008; SMITH et al., 2008; WONG et al., 2008; RAIMUNDO; SEIXAS, 2009; TSANG; HUI; LAW, 2011; ZEQUINÃO et al., 2016, p. 183, grifos nossos).

No Brasil, os fenômenos sociais *bullying* e *cyberbullying* são definidos e caracterizados pela Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**)”, da seguinte forma:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. (BRASIL, 2015, p. 1).

A Lei nº 13.663/2018, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos incisos IX e X, corroborou com a Lei anterior, destacando a obrigação das escolas em:

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

X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (BRASIL, 2018, p. 1).

Na análise da produção científica sobre o *bullying* buscou-se também problematizar a forma como a violência nas relações interpessoais é trabalhada na escola, pois muitas propostas de combate ao *bullying* implicam meramente na identificação e punição de agressores, sem discutirem a questão fulcral da imanência dos conflitos no relacionamento humano e da importância da construção da sociabilidade baseada em sentimentos positivos de solidariedade, empatia e segurança, além da percepção de que todos os envolvidos nas ações de *bullying* são afetados pelo processo.

Ao fazer a análise da abordagem do *bullying* nos projetos de lei no Brasil, também na produção científica, Sousa (2015) alerta para a tendência de uso “racional” com teor vitimizante e punitivo sem se preocupar com a raiz da violência nas relações humanas. Como exemplificação, a autora menciona a Cartilha “Bullying” produzida em 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) como parte do Projeto Justiça nas Escolas, que conceitua o agressor e a vítima:

Os primeiros são retratados como indivíduos que procuram, através de ações egoístas e maldosas, obter status e poder; alguns apresentam

a transgressão como parte da estrutura de sua personalidade; não possuem empatia, são arrogantes, manipuladores, divertem-se com o sofrimento alheio, dentre outros aspectos. Já as vítimas são caracterizadas como pessoas vulneráveis (por conta de sua situação socioeconômica, porte físico etc.), que destoam do grupo, são tímidas, introspectivas; basicamente são descritas como pessoas que não conseguem fazer frente às agressões sofridas. (SOUSA, 2015, p. 30).

Sousa (2015) observa que esses materiais apresentam uma leitura simplista dos conflitos escolares que traz como solução a identificação e punição dos agressores malvados, o que conduz à criminalização e judicialização das relações, o aumento do controle e da vigilância no ambiente escolar, com uso de catracas e revistas de bolsas e mochilas. Outro aspecto é a percepção patológica sobre os envolvidos “[...] uma vez que, na caracterização dos agressores e das vítimas, destacam especialmente aspectos de ordem psicológica, sugerindo, muitas vezes, a presença de transtornos psíquicos” (EHRENBERG, 2004; VAZ, 2010 *apud* SOUZA, 2015, p. 30).

Neste artigo será privilegiado o foco na produção científica brasileira acerca da temática do *bullying* e *cyberbullying* nos currículos escolares, objetivando levantar e analisar suas principais vertentes e tendências a partir de 2016, no tocante ao ensino fundamental.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Foram feitos levantamentos na base de indexação da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que reúne teses e dissertações, por meio de busca Booleana, com uso do operador AND, a partir das seguintes palavras-chave: “Currículo”, “Ensino Fundamental”, “Violência”, “*Bullying* e *Cyberbullying*”. Os estudos selecionados atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a. publicação de 2016 a 2021;
- b. presença de no mínimo duas palavras-chave;

- c. análise dos resumos e, quando insuficientes, dos trabalhos completos;
- d. trabalhos da área da educação.

Na busca das teses e dissertações sobre estudos sobre *bullying* e *cyberbullying* no currículo do ensino fundamental, no ensino do Brasil, foram escolhidos os trabalhos que obedeciam ao filtro do período de 2016 a 2021 seguido de grupos de palavras-chave: encontrou-se 27 trabalhos com Violência + Ensino Fundamental + Currículo, 47 trabalhos com *Bullying* + Ensino Fundamental e 3 trabalhos com *Cyberbullying* + Ensino Fundamental, totalizando 77 trabalhos para serem analisados na etapa seguinte.

Para a seleção dos trabalhos identificados utilizaram-se os critérios de exclusão:

- a. Trabalhos realizados por pessoas não pertencentes a instituições de educação;
- b. Segmentos que não fossem o ensino fundamental.

Restaram 39 trabalhos (5 teses e 34 dissertações), os quais foram numerados numa primeira planilha denominada “Achados”. A numeração de 1.01 a 1.39 foi utilizada em todas as demais etapas de análise.

Utilizando o mecanismo de busca de palavras nos arquivos em PDF (*Portable Document Format*) de todos os 39 trabalhos, foi possível verificar quais possuem, no título e no corpo do texto, as palavras: *bullying*, *cyberbullying*, currículo, violência e ensino fundamental. Esta busca permitiu verificar que os 39 trabalhos permaneceram sob análise por conterem pelo menos duas das palavras-chave em foco. Foi elaborada uma segunda tabela, com as palavras-chave e a frequência com que cada uma aparecia. Na sequência elaborou-se a tabela dos “Achados” composta por: número do documento, ano de defesa, autor, título, nível, palavras-chave do trabalho, resumo e citação do trabalho. Nessa leitura foi possível identificar os assuntos que compuseram as categorias.

Na pré-análise das teses e dissertações foi feita a *leitura* “flutuante” (BARDIN, 2016. p.

126) que consistiu na busca de ocorrências explícitas das palavras *bullying* e/ou *cyberbullying*, pois pode haver maneiras diferentes para tratar desse tema, como por exemplo citar o número da lei do *bullying* sem mencionar a palavra *bullying*, utilizar o significado da palavra *bullying* nos termos da legislação brasileira com a expressão “intimidação sistemática”, ou ainda usar a expressão “violência virtual”, entre outras que podem indicar *bullying* e *cyberbullying* de formas diferentes, ou seja, implicitamente.

Neste momento foi criada uma tabela denominada “Anotações” composta por: número dos trabalhos (o mesmo anteriormente determinado), ano de defesa, autor, título, nível, objetivo, metodologia, resultado e anotações de identificação dos assuntos de cada texto desses trabalhos.

A partir da seleção dos trabalhos que forneceram as informações necessárias à pesquisa sobre o problema em questão, formou-se o *corpus* (conjunto de documentos) que segundo Bardin (2016) deve ser submetido às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A preparação do material obedece a várias etapas e regras para que seja realizada a análise de conteúdo, sendo “[...] *um conjunto de técnicas de análises das comunicações*” (BARDIN, 2016, p. 37, grifos da autora).

Após analisar as tabelas “Achados” e “Anotações” produziram-se as tabelas “Pré-categorizadas 1 e 2”. Nessa etapa foi possível pré-categorizar os trabalhos por meio da leitura e interpretação dos objetivos, metodologias, resultados apresentados nos trabalhos e da frequência das palavras-chaves. Para permitir a visualização da tabela, nesta formatação, foi necessário utilizar letras para identificação das palavras-chave de pesquisa e do nível dos trabalhos. Acrescentou-se, nas Tabelas 2, 3 e 4, a frequência das palavras *no corpus*, para verificação das mesmas no título e nas palavras-chave dos trabalhos:

- a. Frequência de palavras: *Bullying* (BU) - *Cyberbullying* (CY) – Currículo (CR)-Violência (VI) – Ensino Fundamental (EF).
- b. Nível: Dissertação (D) – Tese (T).

Essas tabelas foram indispensáveis para a análise dos indicadores de frequência, não apenas pela repetição das palavras-chave de pesquisa no corpo, no título ou ainda nas palavras-chave dos trabalhos analisados, mas pela composição do conteúdo do trabalho verificado na leitura dos resumos e quando necessário do trabalho completo. De acordo com Bardin (2016, p. 148) “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros”.

Chegou-se às categorias:

- a. Categoria 1 formada por: Violência + Vitimização (*bullying*, *cyberbullying*, conflito e relações na escola).
- b. Categoria 2 formada por: Leitura + Componente Curricular (*bullying*, *cyberbullying*, violência, Ensino Fundamental).

Os critérios de exclusão destes documentos foram:

- a. Não estar relacionado com *bullying* ou *cyberbullying*;
- b. A investigação da pesquisa não ocorrer no Ensino Fundamental nem em programas de pós-graduação na área da educação.

Após todo esse processo, foram selecionados os oito (8) trabalhos apresentados no Quadro 2, que tratam de ações concretas de combate ao *bullying* e *cyberbullying* na prática pedagógica dos professores obedecendo à Lei nº 13.185/2015.

Com o resultado da formação das categorias, foi importante fazer interpretação por meio da inferência - “[...] indução, a partir dos fatos” (BARDIN, 2016, p. 168) - que permitiu compreender como o *bullying* e o *cyberbullying* são tratados nas teses e dissertações, quando são contemplados. Possibilitou, também, inferências gerais sobre a interpretação de toda a análise realizada acerca das teses e dissertações que con-

templam *bullying* e *cyberbullying* implícita ou explicitamente e das que não o fazem podendo assim responder as indagações e objetivos da pesquisa, o que seria “[...] realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo”. (BARDIN, 2016, p. 169).

### 3 BULLYING E CYBERBULLYING NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Em outubro de 2021 foram encontrados os seguintes resultados com os grupos de palavras-chave especificados na Tabela 1:

**Tabela 1** - Teses e Dissertações identificadas e selecionadas na BDTD. 2021.

INDEXADORES	BDTD	
	IDENTIFICADAS	SELECIONADAS
Violência + Ensino Fundamental	180	16
Violência + Ensino Fundamental + Currículo	27	5
<i>Bullying</i> + Ensino Fundamental	47	8
<i>Cyberbullying</i> + Ensino Fundamental	3	1

**Fonte:** Elaborada pelas autoras utilizando dados obtidos na BDTD (2021).

A Tabela 1 mostra um resumo de quantos trabalhos foram identificados e selecionados após as leituras em busca do tratamento de *bullying* e *cyberbullying* nas pesquisas científicas sobre ensino fundamental, na área da

educação. Ao selecionar esses trabalhos é interessante mostrar a frequência com que essas palavras-chave aparecem, pois isso revela o foco de investigação de cada tese e dissertação.

**Tabela 2** - Teses e Dissertações selecionadas com a frequência das palavras-chave. 2021.

TESES E DISSERTAÇÕES						FREQUÊNCIA DE PALAVRAS				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.01	2017	MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim	O <b>Bullying</b> segundo a percepção de estudantes do 5º ano do ensino fundamental	D	Vitimização Entre Pares, Violência Escolar, Desenvolvimento Humano.	493	2	0	201	21
1.03	2020	FERREIRA, Júlia Neve	A percepção de elementos constituintes do <b>bullying</b> a partir de situações de intimidação na escola	D	Violência Escolar. Bullying. Intimidação. Ensino Fundamental II.	278	34	3	239	12
1.05	2019	BITTENCOURT, Ana Cristina	<b>Bullying</b> e a autocontinuidade de adolescentes	D	Bullying. Autocontinuidade. Adolescente. Agressão. Vitimização.	146	4	2	19	9
1.06	2018	SILVA, Alex Almeida da	As interfaces entre a superdotação e o <b>bullying</b> no contexto escolar	D	Bullying. Altas Habilidades. Mitos da Superdotação	293	1	0	18	5

TESES E DISSERTAÇÕES						FREQUÊNCIA DE PALAVRAS				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.07	2016	BÉRGAMO, Letícia Nagel	Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental	D	Vitimização Entre Pares; Desempenho Acadêmico; Práticas Docentes	234	5	3	39	26
1.09	2019	OLIVEIRA, Priscila da Silva	Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola	D	Relações Étnico-Raciais. Psicologia Sócio-Histórica. Práticas Racistas.	43	0	24	13	24
1.11	2018	ANISZEWSKI, Ellen	O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas	D	Motivação, Educação Física Escolar, Necessidades Psicológicas Básicas.	8	0	6	1	44
1.12	2018	COLOMBO, Terezinha Ferreira Da Silva	A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio	T	Avaliação do Clima Escolar. Relações Interpessoais na Escola. Conflitos na Escola. Desempenho Escolar. Ensinos Fundamental II e Médio.	83	2	5	79	90
1.13	2018	SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida.	A diversidade na escola: concepções e práticas docentes.	D	Diversidade. Diferença. Concepções Docentes. Ensino Fundamental	5	0	84	7	33
1.14	2017	LIMA, Carla Mariana Saad De	Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores.	D	Vitimização Entre Pares; Bullying, Formação de Professores; Intervenção.	266	4	3	110	22
1.15	2020	NOGUEIRA, Cristiane Andréa	Um estudo acerca dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores diante de situações geradoras de violência	D	Violência. Violência Escolar. Saberes e Fazeres Pedagógicos.	39	0	2	687	14



TESES E DISSERTAÇÕES						FREQUÊNCIA DE PALAVRAS				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.16	2018	CONTER, Clarice Da Silva	A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral	D	Assembleia de Classe, Educação Integral, Resolução de Conflitos, Educação Democrática, Clima Organizacional,	33	0	15	8	18
1.18	2020	SCHORN, Gabriella Thais	Competências digitais para o ensino fundamental: foco no aluno dos anos iniciais	D	Competências na Educação; Tecnologias Digitais na Educação; Competências Digitais; Competências Digitais para o Aluno; Estratégias Pedagógicas para os Anos Iniciais.	33	28	11	0	37
1.24	2017	MACHADO, Sandra Maria	Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis?	T	Juventudes. Escolas. Violência. Disciplina Escolar. Capitalismo.	7	0	54	120	21

**Fonte:** Elaborada pelas autoras utilizando dados obtidos na BDTD (2021).

Os quatorze (14) trabalhos selecionados e apresentados na Tabela 2 mostram o foco da pesquisa através de título, palavras-chave dos trabalhos e frequência dessas palavras no corpo dos textos, o que confirma a presença da violência, da vitimização e do *bullying* em

ambiente escolar no ensino fundamental.

Na Tabela 3 apresenta-se a frequência das palavras-chave com foco nos componentes curriculares que apresentam *bullying*, *cyberbullying* e violência.

**Tabela 3** - Teses e Dissertações que descrevem a presença do *bullying* e da violência como componente curricular. 2021.

COMPONENTE CURRICULAR: <i>BULLYING</i> E VIOLÊNCIA						FREQUÊNCIA				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.02	2016	OLIVEIRA, Renata de Abreu e Silva	A Leitura do gênero charge e o combate ao bullying em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental	D	Gênero Textuais/ Discursivos. Leitura. Charge. Violência. Bullying.	318	18	2	95	130

COMPONENTE CURRICULAR: <i>BULLYING</i> E VIOLÊNCIA						FREQUÊNCIA				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.04	2019	GABRIEL, Gilcimar Juliana	Ensino de Arte e prevenção da violência em ambiente escolar	D	Prevenção de Violência; Bullying; Educação; Arte; Ensino Fundamental.	222	4	12	242	34
1.08	2018	OLIVEIRA, Mona Gizelle Dreger de	Comportamento violento, bullying e atividade física em adolescentes	D	Educação Física Atividade Física Violência Violência na Escola Adolescentes Bullying	178	0	0	47	12
1.10	2020	MEDEIROS, Livia Cristina Cortez Lula de	Do mundo da literatura à formação do leitor: A contribuição da leitura de contos para se discutir o bullying na sala de aula	T	Literatura Mediação Pedagógica Bullying	824	8	1	335	15
1.17	2020	ALBANO, Sandra Aparecida dos Santos Magatti	Formação literária: uma experiência prototípica multiletrada	D	Leitura Multiletramentos Letramento Literário	3	0	6	1	13
1.19	2017	BUENO, Rita Cassia Pereira	A história da criação do Papo Jovem: um Projeto de Educação Sexual Integrado ao currículo de uma escola de Ensino Fundamental e Médio	D	Sexualidade, Educação Sexual, Adolescência, Intervenção Escolar.	1	0	16	10	21
1.20	2016	MELLO, Tiago Lepre	A origem da violência nas aulas de Educação Física a prática pedagógica do professor	D	Violência Escolar; Educação Física; Prática Pedagógica	93	3	10	831	14
1.27	2018	SILVEIRA, Bruno Xavier	Da Bonja pro mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia	D	Território Vivido. Identidade Racial. Ensino de Geografia. Bairro Bom Jesus.	1	0	62	53	5

COMPONENTE CURRICULAR: <i>BULLYING</i> E VIOLÊNCIA						FREQUÊNCIA				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	BU	CY	CR	VI	EF
1.29	2016	PAULO, Adriano Ferreira de	Religiões de Matriz Africana e Renovação Carismática Católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História em escolas públicas do Grande Bom Jardim	D	Ensino de História; Religiões de Matriz Africana; Educação.	0	0	11	20	10
1.31	2019	SILVA, Elenice Israel da	Leitura Literária E Produção De Texto No Ambiente Da Biblioteca Escolar	D	Gêneros Literários. Biblioteca. Leitura. Escrita. Produção de Textos.	1	0	3	17	21
1.33	2017	JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira	Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola	D	Identidade Relações Étnico-Raciais Gênero Educação Física.	0	0	90	22	6

**Fonte:** Elaborada pelas autoras utilizando dados obtidos na BDTD (2021)

É possível observar na Tabela 3 os títulos das teses e dissertações, as palavras-chave dos trabalhos e frequência dessas palavras que identificam ações sobre os assuntos, *bullying*, *cyberbullying* e violência nos componentes curriculares. As teses e dissertações que compõem as categorias como a identificação da presença de violência, *bullying* e *cyberbullying* no ensino fundamental da educação brasileira e a identificação de ações em relação ao *bullying*, *cyberbullying* e violência nos componentes curriculares do ensino fundamental fazem parte da análise de cada tese e dissertação.

### 3.1 Análise das categorias

Na educação básica brasileira o ensino fundamental tem nove anos, ou seja, a previsão é que a criança inicie aos seis anos de idade o primeiro ano do ensino fundamental e termine aos 14 anos esta etapa de escolarização. Nesses nove anos na escola com todos os desafios a serem enfrentados, tanto acadêmicos quanto de sociabilização, pessoais e transições entre

as fases da vida como infância, pré-adolescência e adolescência, os conflitos fazem parte do espaço escolar.

Alves (2019) considera que o conflito tem sua importância, na medida em que evitá-lo impede as discussões necessárias sobre as relações de poder, desigualdades e exclusões que podem permanecer na escola. Discutir sobre os conflitos para encontrar uma forma de aprender a lidar com as situações e relações escolares faz parte do crescimento dos sujeitos envolvidos. As mediações são desenvolvidas em face de cada situação de conflito.

O fenômeno social *bullying* envolve vários tipos de violência, de acordo com a Lei nº 13.185/2015 em vigor desde fevereiro de 2016. Ela "Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo território brasileiro e foi reforçada pela Lei nº 13.663/2018 que entrou em vigor dia 15 de maio de 2018 e altera o artigo 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir

a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Diante deste cenário, segundo Mesquita (2017, p. 15):

[...] o programa instituído por lei possui nove objetivos - claramente elencados no art. 4º, incisos I a IX. As escolas e clubes não possuem a faculdade de cumprir algumas exigências e descartar outras, visto que se trata de medida de segurança dos alunos, professores e associados

à implementação do programa.

Destaca-se a segurança dos alunos, professores e associados para que seja cumprido o combate à violência com ações que devem fazer parte do cotidiano da escola, visto que o programa não é desenvolvido apenas em uma data marcada e sim continuamente como prevenção, mediação e combate à violência.

Com o resultado da formação das categorias é possível a interpretação por meio do contexto e da inferência (BARDIN, 2016).

**Quadro 1** - Categoria 1 - Violência + Vitimização (*Bullying, Cyberbullying, Conflitos e Relações na Escola - Ensino Fundamental*)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO
1.01	2017	MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim	O bullying segundo a percepção de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná
1.03	2020	FERREIRA, Júlia Neve	A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola	Dissertação/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
1.05	2019	BITTENCOURT, Ana Cristina	Bullying e a autocontinuidade de adolescentes	Dissertação / Universidade Federal do Paraná
1.06	2018	SILVA, Alex Almeida da	As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar	Dissertação/ Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
1.07	2016	BÉRGAMO, Letícia Nagel	Vitimização entre pares e práticas docentes no Ensino Fundamental	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná
1.08	2018	OLIVEIRA, Mona Gizelle Dreger de	Comportamento violento, bullying e atividade física em adolescentes	Dissertação Universidade Federal de Sergipe
1.09	2019	OLIVEIRA, Priscila da Silva	Significações constituídas por professoras e alunos do Ensino Fundamental sobre o racismo na escola	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná
1.10	2020	MEDEIROS, Livia Cristina Cortez Lula de	Do mundo da literatura à formação do leitor: a contribuição da leitura de contos para se discutir o bullying na sala de aula	Tese/Universidade Federal do Rio Grande do Norte
1.11	2018	ANISZEWSKI, Ellen	O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas	Dissertação/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO
1.12	2018	COLOMBO, Terezinha Ferreira Da Silva	A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio	Tese/Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
1.13	2018	SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida.	A diversidade na escola: concepções e práticas docentes.	Dissertação/ Universidade Federal de Campina Grande
1.14	2017	LIMA, Carla Mariana Saad De	Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores.	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná
1.15	2020	NOGUEIRA, Cristiane Andréa	Um estudo acerca dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores diante de situações geradoras de violência	Dissertação/ Universidade Católica de Minas Gerais
1.16	2018	CONTER, Clarice Da Silva	A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral	Dissertação/ Universidade Católica de Minas Gerais
1.18	2020	SCHORN, Gabriella Thais	Competências digitais para o Ensino Fundamental: foco no aluno dos anos iniciais	Dissertação/ a Universidade Federal do Rio Grande do Sul
1.20	2016	MELLO, Tiago Lepre	A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor	Dissertação/ Universidade Federal de São Carlos
1.24	2017	MACHADO, Sandra Maria	Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis?	Tese/Universidade Federal do Espírito Santo
1.35	2018	NASCIMENTO Junior, Raimundo Nonato	Educação e diversidade étnico racial	Dissertação/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**Fonte:** Elaborado pelas autoras utilizando dados obtidos na BDTD (2021).

A Categoria 1 – formada por: Violência + Vitimização (*bullying*, *cyberbullying*, conflito e relações na escola), trata da investigação sobre a existência de violências tipificadas como *bullying* no âmbito escolar.

Leram-se os resumos e, quando estes foram insuficientes, o trabalho completo. Serão apresentados a seguir os focos de pesquisa desses documentos.

As investigações de Bérnago (2016), Monteiro (2017) e Medeiros (2020) tiveram o foco nos estudantes do 5º ano, evidenciando que,

dentre os estudantes do ensino fundamental, os do 5º ano são os que mais se envolvem com *bullying*. Constatou-se também que o *bullying* em relação ao gênero é forma de violência; e por fim, para identificar o *bullying* na sala, utilizaram textos literários para promover a reflexão sobre atitudes dos personagens com a realidade do ambiente escolar.

Ferreira (2020) apresentou a opinião dos estudantes do 7º ao 9º ano sobre *bullying* no ambiente escolar e constatou a gravidade das consequências negativas e a necessidade da

formação dos docentes para valorizar a convivência ética no ambiente escolar. Na pesquisa de Conter (2018), no 7º ano, a escola utilizou a prática de assembleia com os estudantes com a intenção de autorregulação do grupo não para resolver problemas imediatos e sim para o exercício da empatia, formação integral e ética do aluno, para cultivar saber ouvir o outro. Do 7º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do ensino médio constatou-se, segundo Bitencourt (2019), que há uma descontinuidade dos comportamentos de agressão e vitimização entre os adolescentes em relação ao *bullying*.

Oliveira (2018) relacionou a atividade física com o comportamento violento (*bullying*) e associou a probabilidade de quem sofreu *bullying* cometer *bullying*. Nas aulas de Educação Física, Aniszewski (2018) constatou que um dos motivos de faltas nessas aulas é o *bullying*. Também há constatação de violência, inclusive *bullying*, nas aulas de Educação Física, segundo Mello (2016), devido a práticas silenciosas e autoritárias desenvolvidas pelo professor que fomentam tais violências.

Entre as estratégias e práticas pedagógicas para a identificação do *bullying*, Colombo (2018) entende que apesar da existência de *bullying* e *cyberbullying* no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, o programa anti-*bullying* e anti-*cyberbullying* mostra uma percepção entre positiva e intermediária. Já as práticas pedagógicas das docentes na pesquisa de Souza (2018) apresentaram-se celebratórias, ou seja, ao invés de discutir a situação do conflito de diferenças culturais e diversidades que levam ao *bullying*, apenas apaziguam. Ou, de acordo com Machado (2017), as medidas tomadas nos casos das ações consideradas violência e indisciplina, inclusive *bullying*, nas fichas individuais dos estudantes, apontam a existência de uma banalização e/ou supervalorização das ações. Outra estratégia, descrita por Lima (2017) após a constatação da presença de *bullying* entre os estudantes, foi a realização de um curso de 6 horas para professores sobre o enfrentamento e a prevenção de *bullying* que, colocado em prá-

tica, reduziu a vitimização entre os estudantes do Ensino Fundamental I.

Nascimento (2018) realizou um estudo sobre as produções acadêmicas que tratavam da diversidade étnico-racial expressa no cotidiano escolar que envolve *bullying*, suas variações e a importância da formação dos professores e das crianças no combate ao racismo e a toda forma de discriminação e preconceito na escola. Diferentemente na escola onde Oliveira (2019) pesquisou, o conceito de racismo reduziu-se ao conceito *bullying* e houve a necessidade de discutir sobre as parcerias entre a gestão escolar e professores para o combate ao racismo.

Mediante a análise de alguns casos de superdotação e *bullying*, na pesquisa de Silva (2018) mostrou-se que não há nenhuma relação, ou seja, o superdotado pode ser agressor, vítima ou vítima passiva. Nogueira (2020) observa que os professores já vivenciaram ao menos uma vez uma situação de violência no cotidiano escolar e que se consideram apenas vítimas das violências que envolvem o *bullying* e a comunicação violenta. Schorn (2020) constata em sua pesquisa que, apesar de os estudantes estarem imersos nas redes sociais, eles não possuem competências digitais para evitar situações de *cyberbullying* e *fake news*, entre outras típicas da comunicação em rede.

Nas teses e dissertações indicadas no Quadro 1, os pesquisadores investigaram os tipos de violências, inclusive as classificadas como *bullying*, e a presença ou não de *bullying* e *cyberbullying* no âmbito escolar. Todas apresentaram as palavras *bullying*, violência e Ensino Fundamental no texto completo de cada trabalho. São duas (2) teses e 16 dissertações, totalizando 18 trabalhos da Categoria 1, dos quais 10 apresentam a palavra *cyberbullying*.

O Quadro 2 - Categoria 2: Leitura + Componente curricular (contempla *Bullying*, *Cyberbullying*, Violência - Ensino Fundamental) reflete o trabalho dos professores dos componentes curriculares em sala de aula tratando do assunto de violência, inclusive com resultados de trabalhos desenvolvidos nas aulas nos componentes curriculares.



**Quadro 2** - Categoria 2 - Leitura + Componente curricular (contempla *Bullying*, *Cyberbullying*, Violência - Ensino Fundamental).

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO
1.02	2016	OLIVEIRA, Renata de Abreu e Silva	A leitura do gênero charge e o combate ao bullying em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental	Dissertação/Universidade Federal De Minas Gerais
1.04	2019	GABRIEL, Gilcimar Juliana	Ensino de Arte e prevenção da violência em ambiente escolar	Dissertação/Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
1.17	2020	ALBANO, Sandra Aparecida dos Santos Magatti	Formação Literária: uma experiência prototípica multiletrada	Dissertação/Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
1.19	2017	BUENO, Rita Cassia Pereira	A história da criação do Papo Jovem: um projeto de Educação Sexual integrado ao currículo de uma escola de Ensino Fundamental e Médio	Dissertação/Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
1.27	2018	SILVEIRA, Bruno Xavier	Da Bonja pro mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia	Dissertação/Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
1.29	2016	PAULO, Adriano Ferreira de	Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do grande Bom Jardim	Dissertação/Universidade Federal Do Ceará
1.31	2019	SILVA, Elenice Israel da	Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar	Dissertação/Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
1.33	2017	JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira	Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola	Dissertação /Universidade Federal de Goiás

**Fonte:** Elaborado pelas autoras utilizando dados obtidos na BDTD (2021).

O Quadro 2 traz a Categoria 2 (Leitura + Componente Curricular que contempla o *Bullying*, o *Cyberbullying* e a Violência no Ensino Fundamental). Cada dissertação apresenta ações praticadas em componentes curriculares específicos. Será apresentada a seguir a síntese de cada trabalho, com foco nos objetivos referentes a *bullying*, *cyberbullying* e violências relacionadas aos mesmos.

Oliveira (2016) realiza uma investigação sobre “A leitura do gênero charge, o combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* em uma turma de 9º ano do ensino fundamental”. Essa dissertação parte da dificuldade dos alunos em ler os

diversos tipos de gêneros, como, por exemplo, *charge*. Dentre os vários objetivos o trabalho pretende contribuir para uma reflexão sobre a violência, por meio de oficinas de leitura e de produção textual. Os principais resultados obtidos, sob os aspectos sócio-histórico, com os alunos, foram o desenvolvimento de algumas capacidades para melhor ler o gênero *charge* e a contribuição para o desenvolvimento de um senso crítico importante para o combate à violência no ambiente escolar. Esse trabalho mostrou a possibilidade de trabalhar questões sociais como o *bullying* e o *cyberbullying* dentro do currículo de Língua Portuguesa.

Também em Língua Portuguesa, Albano (2020) constatou a dificuldade em leitura, principalmente em leitura literária e, apoiado na linha teórico-metodológica dos estudos bakhtinianos, realizou pesquisa-ação que corroborou com a premissa de repensar o trabalho com a literatura no ensino fundamental. Os resultados da pesquisa demonstraram que os alunos se identificaram com discursos de *bullying*, racismo, misoginia etc. pois a cada atividade feita notava-se uma crescente capacidade de análise do contexto em seus discursos; adicionalmente, demonstra-se que trabalhar o letramento literário por meio do conto é uma maneira, entre outras, de fomentar e auxiliar a formação de leitores que entendam e apreciem o que leem, capazes de ler além do texto, fazer inferências, interpretar o contexto e apreender os sentidos por ele vinculados.

Além de Albano e Oliveira, Silva (2019) traz em sua pesquisa o questionamento sobre a biblioteca escolar já que é inevitável a escolarização da literatura, como fazer para que não seja utilizada apenas com o objetivo de cumprir currículos pedagógicos, mas sim promover ganhos na formação do aluno? Tem como metodologia a pesquisa-ação para atingir o objetivo: apresentar e discutir o desenvolvimento de um caderno de atividades de intervenção com práticas de leitura, interpretação e produção de texto a partir da abordagem de gêneros literários no ambiente da biblioteca escolar. A equipe dirigente e pedagógica da escola encaminhou à biblioteca uma servidora em desvio de função. Com isso, esse espaço estava sempre disponível para aqueles que desejavam pegar livros por empréstimo ou fazer pesquisas. Essa indicação resolveu um dos maiores problemas da biblioteca, que era a falta de acesso dos alunos ao acervo. Com as atividades propostas, foi possível levá-los a refletir sobre a necessidade da leitura e perceber que ler e produzir textos são caminhos fundamentais para diminuir as demais dificuldades que geralmente advêm da hipossuficiência ao ler e compreender textos, além de perceber as relações entre a ficção

presente no texto literário e os obstáculos comuns na vida real, como tribulações financeiras, no amor, familiares, prioridades e escolhas que precisam ser feitas, *bullying*, preconceito, julgamento e até brigas de torcida de time de futebol.

Partindo de uma abordagem comportamental, Gabriel (2019) objetivou elaborar, aplicar e avaliar um conjunto de atividades na disciplina de Arte, no Ensino Fundamental I, voltado para a prevenção de violência escolar e *bullying*. A pesquisa é um estudo quase experimental, descritivo e interventivo. Os procedimentos envolveram o levantamento de informações sobre a conduta dos alunos, com a utilização dos registros do livro de ocorrências da escola e elaboração das atividades de um programa de ensino. Estas atividades foram planejadas para atender às características dos comportamentos levantados no livro de ocorrências. Os resultados mostraram que o procedimento aplicado foi efetivo, pois os alunos apresentaram altas porcentagens de acertos sobre os conhecimentos trabalhados e passaram a reconhecer as situações de violência com características de *bullying*. Considera-se que este estudo tenha trazido subsídios para o trabalho de prevenção da violência, especialmente o *bullying* e, conseqüentemente, o *cyberbullying* entre crianças do Ensino Fundamental I.

Bueno (2017) relata sua própria história de *bullying* quando foi mãe na adolescência, as conseqüências, as orientações e a importância da formação em Educação Sexual. A problemática de sua pesquisa é sobre “o como” e se “tem possibilidade” de professores e ou educadores desenvolverem projetos de Educação Sexual e integrá-los ao currículo escolar e ao Projeto Político Pedagógico. A autora desenvolveu um projeto chamado Papo Jovem em uma escola de ensino da rede privada do Estado de São Paulo e teve como objetivo geral mostrar como ocorreu a institucionalização da Educação Sexual nesta escola. A metodologia de aplicabilidade do projeto Papo Jovem no colégio provém da natureza da pesquisa-ação, valendo-se do

método histórico-analítico para investigar a trajetória desse projeto que contribuiu para o empoderamento sexual entre os adolescentes, permitindo que se sentissem mais seguros sobre suas atitudes, decisões e questionamentos perante visões contrárias aos direitos das mulheres e adolescentes e violência, visto que as adolescentes mães sofrem preconceito, *bullying* e muitas vezes ocorre o abandono escolar.

Os estudos de Paulo (2016), Jacob (2017) e Silveira (2018) tratam do preconceito e da discriminação por cor. Silveira (2018) tem como objetivo geral compreender como o protagonismo dos educandos pode instaurar práticas no ensino de Geografia que possibilitem o processo de tornar-se negro. Nas entrevistas com estudantes brancos é relatada a facilidade de ser branco por não enfrentar o *bullying* pela cor, diferentemente dos negros, mas enfrentá-lo por morar no bairro onde ocorre a pesquisa em questão. Movido pela pesquisa-ação, o pesquisador problematiza o modo como o racismo se manifesta territorial e corporalmente nos sujeitos, afetando identidades, sobretudo as dos estudantes negros, tendo em vista a herança colonial de violência e pobreza. As territorialidades dos estudantes e saberes sobre o bairro foram desveladas e refletidas na escola. Sendo assim, utiliza o currículo de Geografia sobre territorialidades dos estudantes para trabalhar as violências e o *bullying* com alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental, com idade média a partir de 12 anos, ou seja, do 7º ao 9º ano. Este estudo impacta nas práticas do ensino dessa disciplina mediante a produção dos saberes sobre o racismo.

Na pesquisa de Paulo (2016) a discriminação, a violência religiosa e a violência simbólica que ocorrem na escola são caracterizadas como *bullying*, apesar do termo não ser mencionado no texto da dissertação. Foram investigados os documentos da Renovação Carismática Católica sobre as religiões de matriz africana e as consequentes tensões geradas na aplicação da Lei 10.639/03, no ensino de História, em

escolas públicas do Grande Bom Jardim. Utilizou-se a metodologia norteada pela pesquisa Etnográfica. Verificou-se que esta violência é latente: os alunos não pertencentes a algum segmento da religião cristã (católico ou evangélico) enfrentavam situações preconceituosas ao ousarem dizer o nome de sua profissão de fé abertamente. Os resultados obtidos mostram que ações de violência religiosa entre alunos e professores foram encontrados e apontados como alarmantes e que a Renovação Carismática Católica se apresenta como mais um segmento religioso que marginaliza as religiões de matriz africana, difundindo em seus grupos e comunidades religiosas preconceitos sobre estas crenças. O debate e a desmistificação do tema, tendo como auxílio na educação o ensino de História, relacionando aspectos religiosos e sociais, seus ganhos e perdas para a formação do Brasil, trará contribuições para a educação com maiores significações multiculturais.

Jacob (2017) traz um estudo de caso de caráter exploratório com metodologia principal de grupos focais com estudantes e trabalhadoras de uma escola municipal de Goiânia. Questiona sobre as identidades das mulheres negras presentes no cotidiano escolar, a distinção entre a percepção de estudantes, trabalhadoras docentes e técnicas e se o currículo ensinado na escola influencia na construção dessas identidades. O objetivo principal desta pesquisa foi elaborar uma sequência didática para a disciplina de Educação Física com o tema “Mulher Negra no Futebol”, voltada para a formação humana e o combate aos diversos tipos de violência e preconceitos praticados contra a população negra, em específico as mulheres negras. Foi identificado inicialmente que há ainda uma barreira invisível que estigmatiza e exclui as mulheres negras no mercado de trabalho e em outros aspectos da vida. A conclusão foi que as identidades são construídas nos processos sociais e culturais a partir das experiências de vida e do seu lugar de fala por exemplo, das classes sociais, das experiências sexuais, das relações de gênero e das relações étnico-raciais, nas

relações de trabalho, enfim, da sua existência no mundo. A pesquisadora usa a disciplina de Educação Física para trabalhar as violências e preconceitos que caracterizam também o *bullying* sem citar a palavra diretamente.

Esta categoria de pesquisa revela que dentro do conteúdo e tempo dos componentes curriculares desenvolveram-se pesquisas que não se limitaram em apenas a descobrir algum tipo de violência. Trabalharam, por momentos de leituras de variados gêneros, reflexões, o conceito, a diagnose e possíveis intervenções. Ao analisar cada trabalho foi possível constatar a dificuldade da realização das pesquisas nas escolas, por fatores como indisciplina e tempo disponível dos envolvidos. Porém, as pesquisas trouxeram informações sobre como o *bullying* é tratado. Nota-se igualmente que nem sempre há a escrita da palavra *bullying* no estudo de fenômenos que podem ser caracterizados como tal.

Das 8 dissertações do Quadro 2, 7 possuem a presença da palavra *bullying* e 2 as palavras *cyberbullying*. As palavras violência e Ensino Fundamental estão presentes em todas as dissertações. Há combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*, nos componentes curriculares.

## 4 Considerações finais

A decisão de realizar o Estado do Conhecimento sobre *bullying* e *cyberbullying* em âmbito escolar no ensino fundamental do sistema educacional brasileiro a partir de 2016 está relacionada a uma das fases da pesquisa para uma dissertação de mestrado sobre esse assunto.

A iniciativa desta revisão bibliográfica mostrou-se importante para analisar as vertentes dos estudos acadêmicos sobre essas violências nas escolas brasileiras.

Observou-se se o *bullying* e o *cyberbullying* estão presentes nos currículos do ensino fundamental e constatou-se que há uma gama de teses e dissertações produzidas no Brasil, segundo a BDTD, considerando os recortes, limitações e critérios para identificá-las.

O fenômeno social *bullying*, que abrange as violências citadas na Lei nº 13.185/2015 e cuja denominação é “intimidação sistemática”, foi pouco identificado nas pesquisas, embora observe-se uma ampliação de estudos sobre o tema nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Segundo Tokarnia, na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) desenvolvida em 2019, antes da pandemia, já se apontava que:

Aproximadamente um em cada dez adolescentes (13,2%) já se sentiu ameaçado, ofendido e humilhado em redes sociais ou aplicativos. Consideradas apenas as meninas, esse percentual é ainda maior, 16,2%. Entre os meninos é 10,2%. [...] A partir de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, o uso das redes sociais, até mesmo como ferramenta de estudos, foi intensificado. (TORKANIA, 2021, p.1)

Ou seja, quantos milhões de adolescentes já sofriam *cyberbullying* antes da pandemia e, atualmente, com o aumento da utilização das redes sociais, quantos passaram a sofrer, inclusive para estudar? Qual será a estimativa deste aumento, não somente para adolescentes, como também para crianças que passaram a utilizar ainda mais as redes sociais?

Os objetivos da pesquisa foram alcançados segundo as informações das análises realizadas no conteúdo dos trabalhos. Dos 39 trabalhos analisados, oito referem-se Categoria 2 e apresentam estudos sobre os temas *bullying*, *cyberbullying* e as violências relacionadas, nos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa.

Dos oito trabalhos da Categoria 2, três utilizaram a literatura nas aulas de Língua Portuguesa para leitura, interpretação, produção de textos e reflexão sobre as atitudes dos personagens possibilitando a identificação do *bullying* e outras violências.

Apenas um trabalho na disciplina de Arte utilizou informações sobre a conduta dos alunos registradas no livro de ocorrências para desenvolver um conjunto de atividades que proporcionaram o reconhecimento das violên-

cias relacionadas ao *bullying* e subsídio para a sua prevenção.

Três trabalhos abordaram a discriminação e o preconceito nas disciplinas de Geografia com a territorialidade, História com violência religiosa, e Educação Física, com gênero e relações étnico-raciais. As atividades desenvolvidas com os professores contaram com diálogos, reflexões, esclarecimentos e desmitificações, entre outros.

Houve um trabalho específico sobre a Educação Sexual integrada ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico da escola. Orientado por professores de Ciências, em parceria com os outros professores da escola, proporcionou empoderamento sexual, sentimento de segurança nas atitudes, tomada de decisões e questionamentos perante os direitos das mulheres, dos adolescentes e acerca do combate às violências.

Para Arroyo (2013) ao se ignorar a violência e a indisciplina, que é uma condição humana, se ignora também os jovens e adolescentes; por isso o autor alerta que:

Enquanto os currículos, os conhecimentos e a produção cultural não reconhecerem essas dimensões da condução humana e sobretudo não reconhecerem as desordens e violências sociais, essa juventude não terá vez campo de interesse para os conhecimentos escolares. (ARROYO, 2013, p. 243).

O conflito é utilizado para discussão e busca de alternativas para resolver o problema e aprender com o processo, pois não se deve resumir a uma punição diante dos fatos. A intenção proposta pela Lei do *bullying* não é punitiva, e sim a de proporcionar orientações para que cada realidade escolar desenvolva e instale um programa de conscientização, combate e prevenção ao *bullying*, *cyberbullying* e violências relacionadas, com ações efetivas que tenham monitoramento constante para que os estudantes tenham a segurança garantida no ambiente escolar.

Os dezoito trabalhos relacionados na Categoria 1 abrangeram investigações sobre

a existência ou não de *bullying* escolar. São pesquisas que apresentam um levantamento dos tipos de *bullying*. Têm a importância por expor a constatação desse fenômeno social no âmbito escolar. Houve treze trabalhos excluídos porque, apesar de serem pesquisas que contêm as palavras-chave, não apresentam seu foco no *bullying*, *cyberbullying* ou nas violências relacionadas no ensino fundamental.

A partir dessas constatações, fica claro que há pesquisas acadêmicas em relação ao *bullying*, *cyberbullying* e as violências relacionadas. A tendência dessas pesquisas é a de investigação para diagnosticar o problema em âmbito escolar. Para responder à hipótese deste estudo, foram identificados trabalhos que envolvem os componentes curriculares e que trabalham os temas nas escolas, porém em nenhum deles tratou-se da temática nos componentes curriculares dos estados brasileiros a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sim a partir do cumprimento da Lei nº 13.185/2015. Restam várias lacunas a serem investigadas, por exemplo: Há programas de combate ao *bullying* nas escolas estaduais? Como funcionam esses programas na unidade escolar? Como os componentes curriculares estão trabalhando o *bullying*? Somente o desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas ao *bullying* é suficiente para combatê-lo dentro da escola?

Observa-se, portanto, que ainda há muitos aspectos do *bullying* e do *cyberbullying* a serem investigados ainda e os estudos trazidos neste artigo se configuram como caminhos iniciais de abordagem desse tema tão relevante e necessário, tanto na escola como no meio social mais amplo.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, S. A. S. M. **Formação literária: uma experiência prototípica multiletrada.** 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.



ALVES, E. F. G. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular** – anos iniciais do ensino fundamental. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

ANISZEWSKI, E. **O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental**: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Seropédica/Nova Iguaçu, 2018.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÉRGAMO, L. N. **Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

BITTENCOURT, A. C. **Bullying e a autocontinuidade de adolescentes**. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Assis, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de combate à intimidação sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 09 nov. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 15 maio 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2018/Lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2018/Lei/L13663.htm). Acesso em: 05 jun. 2021.

BUENO, R. C. P. **A história da criação do Papo jovem**: um projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

COLOMBO, T. F. S. **A convivência na escola a**

**partir da perspectiva de alunos e professores**: Investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CONTER, C. S. **A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

FANTE, C.; VENTURA, A. **Bullying**: intimidação no ambiente escolar. Belo Horizonte: Conexa, 2013.

FERREIRA, J. N. **A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

GABRIEL, G. J. **Ensino de arte e prevenção da violência em ambiente escolar**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

JACOB, H. D. L. S. **Ensino e identidades**: um estudo sobre as mulheres negras na escola. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada em Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LIMA, C. M. S. **Enfrentando e prevenindo a violência escolar**: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOPES NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5(supl), p. S164 -S172, 2005.

MACHADO, S. M. **Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas**: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis? 2018. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MALDONADO, M. T. Bullying e Cyberbullying: O que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.

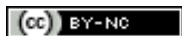


- MEDEIROS, L. C. C. L. **Do mundo da literatura à formação do leitor**: a contribuição da leitura de contos para se discutir o bullying na sala de aula. 2020. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
- MELLO, T. L. **A origem da violência nas aulas de educação física**: a prática pedagógica do professor. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- MESQUITA, A. P. S. L. de. **Comentário à Lei do Bullying nº 13.185/2018**. 1. ed. São Paulo: Lex, 2017.
- MONTEIRO, M. P. G. **O Bullying segundo a percepção de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- NASCIMENTO, J. R. N. **Educação e diversidade étnico racial**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- NOGUEIRA, C. A. **Um estudo acerca dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores diante de situações geradoras de violência**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- OLIVEIRA, M. G. D. **Comportamento violento, bullying e atividade física em adolescentes**. 2018. 53 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- OLIVEIRA, P. S. **Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, R. A. S. **A leitura do gênero charge e o combate ao bullying em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PAULO, A. F. **Religiões de matriz africana e renovação carismática católica**: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do Grande Bom Jardim. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- PEDROSA, L. **Dia da Internet Segura: grupos sinalizam riscos das ‘ruas’ virtuais**. **Agência Brasil**. Brasília, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-02/dia-da-internet-segura-entidades-sinalizam-riscos-das-ruas-virtuais>. Acesso em: 22 set. 2021.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- SCHORN, G. T. **Competências digitais para o ensino fundamental**: foco no aluno dos Anos Iniciais. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- SILVA, A. A. **As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.
- SILVA, E. I. **Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.
- SILVEIRA, B. X. **Da Bonja pro mundo**: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SOUSA, A. M. **Bullying e projetos de leis no Brasil: uma racionalidade vitimizante e punitiva sobre as relações humanas**. **Revista EPOS**, v. 6, nº 2, pág. 27-52, 2015.
- SOUSA, M. A. A. **A diversidade na escola**: concepções e práticas docentes. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- TOKARNIA, M. **IBGE: um em cada dez estudantes já foi ofendido nas redes sociais**. **Agência Brasil**, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/ibge-um-em-cada-dez-estudantes-ja-foi-ofendido-nas-redes-sociais>.

Acesso em: 22 set. 2021.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016.

*Recebido em: 31/08/2022*  
*Aprovado em: 14/11/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# VIOLÊNCIA CONTRA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

*Lívia de Lima Miranda\**

*Universidade Federal Fluminense*

<https://orcid.org/0000-0001-7066-0360>

*Valdelúcia Alves da Costa\*\**

*Universidade Federal Fluminense*

<https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

## RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em educação visando à identificação das causas que contribuem para a violência, manifestada pelo preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública. O referencial teórico-metodológico adotado foi a Teoria Crítica da Sociedade e a Pesquisa Social Empírica. O *lócus* investigado foi o cotidiano de uma escola pública de Petrópolis/RJ; como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se a entrevista semiestruturada e participação remota de quatro professoras do ensino fundamental devido à pandemia do coronavírus. Os resultados obtidos evidenciaram que mesmo com os limites impostos pela pandemia e a exigência do ensino remoto, a escola pública e as professoras demonstraram capacidade de resistir e enfrentar a violência ao considerarem a educação e a inclusão escolar fundamentadas nos direitos humanos. Nesse cenário, a formação docente, discente e a experiência com as diferenças de aprendizagem e seu acolhimento assumem prioridade, vislumbrando-se a emancipação e o desenvolvimento da sensibilidade, pilares para que professores e estudantes se tornem livres pensantes.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional; Preconceito; Direitos Humanos e Educação.

## ABSTRACT

### VIOLENCE AGAINST STUDENTS WITH DISABILITIES IN A SITUATION OF INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL

This article refers to a master's research in education whose central question is the identification of causes that contribute to violence, manifested by prejudice

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Professora da Educação Básica, Petrópolis, Rio de Janeiro. E-mail: [livialm@id.uff.br](mailto:livialm@id.uff.br)

\*\* Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Estudos sobre violência escolar: bullying e preconceito'. Coordenadora do Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos (UFF). E-mail: [valdeluciaalvescosta@id.uff.br](mailto:valdeluciaalvescosta@id.uff.br)

against students with disabilities in a situation of inclusion in public schools. The theoretical-methodological framework adopted was the Critical Theory of Society and Empirical Social Research. The locus investigated was the daily life of a public school in Petrópolis/RJ, with a data collection instrument, a semi-structured interview and remote participation of four elementary school teachers due to the coronavirus pandemic. The results obtained showed that even with the limits imposed by the pandemic and the requirement of remote teaching, the public school and the teachers demonstrated the ability to resist and face violence when considering education and school inclusion based on human rights. In this scenario, teacher and student training and the experience with learning differences and their reception assume priority, envisioning emancipation and the development of sensitivity, pillars for teachers and students to become free thinkers.

**Keywords:** Educational Inclusion; Preconception; Human Rights and Education.

## RESUMEN

### VIOLENCIA CONTRA ESTUDIANTES COM DEFICIENCIA EN SITUACIÓN DE INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

Este artículo hace referencia a una investigación de maestría en educación cuya pregunta central es la identificación de las causas que contribuyen a la violencia, manifestada por el prejuicio contra estudiantes con deficiencia en situación de inclusión en las escuelas públicas. El marco teórico-metodológico adoptado fue la Teoría Crítica de la Sociedad y la Investigación Social Empírica. El lócus investigado fue una escuela pública de Petrópolis/RJ, con instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada y participación a distancia de cuatro docentes de la enseñanza fundamental debido a la pandemia del coronavirus. Los resultados revelaran que la escuela pública y las docentes tienen capacidad de resistencia y enfrentamiento a la violencia al considerar la educación y la inclusión escolar con base en los derechos humanos. En este escenario, la formación docente, discente, la experiencia con las diferencias de aprendizaje y su acogimiento asumen prioridad, vislumbrando la emancipación y el desarrollo de la sensibilidad, pilares para que docentes y estudiantes se tornen libres pensantes.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa; Prejuicio; Derechos Humanos y Educación.

## Introdução

“A tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.

(Theodor Adorno, *Educação e emancipação*<sup>1</sup>)

A urgência de enfrentar as diversas formas de opressão, violência e dominação presentes na sociedade implica na condição de desenvolvimento social. Assim, tem sentido dizer que,

1 (2020, p. 170)

sendo possível o enfrentamento da barbárie, o caminho é pela educação. Portanto, dado que a escola é a instância formal de acesso à educação, enfrentar a violência<sup>2</sup> significa pensar a escola, sua dinâmica e seus entraves, o que evidencia a necessidade de refletir também

2 Consideramos neste estudo a violência referente à manifestação do preconceito contra as(os) estudantes em situação de inclusão na escola pública.

sobre a sociedade em suas diversas dimensões. Nesse sentido, a escola é uma instância social perpassada pelas contradições da sociedade de classes que, segundo Adorno (2002, p. 7), “[...] a tudo confere ar de semelhança”.

Neste artigo temos por tema central a sociedade organizada sob a égide do capital e a violência escolar e, ao relacioná-las, problematizamos: quais as causas da violência manifestada na escola contra estudantes com deficiência em situação de inclusão? Assim, com base no pensamento de Adorno e Horkheimer, representantes da Teoria Crítica da Sociedade, e na pesquisa social empírica, lançamos luz sobre as categorias de análise: sociedade, educação e violência escolar. Vale ressaltar que este artigo se relaciona com a dissertação<sup>3</sup> de mestrado em educação da primeira autora, defendida no ano de 2021, que versa sobre o tema da violência escolar.

O estudo da relação entre a sociedade organizada em classes e a violência se revela fundamental para desvelar os fatores que obstam a emancipação do indivíduo. Isso porque indivíduo e cultura não são isolados, conforme Crochík (2006, p. 50) afirma: “[...] o indivíduo não pode ser considerado somente produto de sua natureza, o que fortaleceria as teses nazistas, mas deve ser também considerado como produto cultural, a definição do indivíduo se encontra na imbricação entre a natureza e a cultura”.

Reconhecemos que o indivíduo é influenciado pela sociedade e pode contribuir para sua modificação e, para tal, retomemos na história da educação brasileira, como estudado por Romanelli (1986), o caráter aristocrático e burguês, que desde o século XIX destinou à elite socioeconômica o acesso à formação de pessoas que dirigiriam a (futura) nação. A organização educacional no Brasil Colônia espelhava o que se passava no continente europeu, dada a origem à imagem de *status*

que os colonizadores impingiam. A educação brasileira ainda enfrentava os desafios do passado colonialista; segundo Romanelli (1986, p. 29-30), cabia à escola “[...] concorrer para que somente as camadas dominantes, as únicas em condições de consumir o referido conteúdo, [mantivessem] a sua posição de dominante pela distância entre essas camadas e os demais estratos sociais, assegurada pelo monopólio da cultura letrada.”. Noutras palavras, dessa escola estava excluído o povo. O acesso à educação, à formação escolar e ao conhecimento estava restrito a um pequeno grupo pertencente à aristocracia e que, posteriormente, seriam os novos líderes da nação. O caráter dual da educação tem sua confirmação na Constituição Brasileira de 1891, na distinção entre as escolas para a elite e para o povo, segundo Romanelli (1986, p. 41): “A educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e educação do povo (escola primária e escola profissional)”.

Esse distanciamento social é fortalecido culturalmente e politicamente, posto que aqueles com acesso à escola tinham reconhecimento do título obtido, mantendo o referido *status* e garantindo a possibilidade para participação na vida política que comandava os rumos do Brasil. O que se percebe é o agigantamento do fosso entre as classes e a dominação de uma sobre a outra. A violência é manifestada pelo exercício da submissão de uma classe em que indivíduos são colocados à margem da sociedade e pela obstrução ao conhecimento.

A sociedade que permite a classificação dos indivíduos por sua condição cultural, social, econômica, de gênero e por terem deficiência evidencia sua inconsistência quanto ao esclarecimento. Quanto a isso, Horkheimer e Adorno (1947, p. 5) destacam: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Dessa maneira, a necessidade humana por explicação dos fenômenos naturais seria satisfeita pelo avanço científico. O desencantamento é necessário,

3 A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil (CEP – Humanas) tendo por Parecer n. 4.698.330.

por desvelar os mistérios por meio da ciência. Da mesma forma, o desvelamento das causas psíquicas e sociais da barbárie é fundamental para o enfrentamento de sua manifestação, bem como para a formulação de políticas públicas de educação para o combate das diversas formas de violência no cotidiano escolar de maneira geral e, em particular, ao preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública.

## A violência escolar manifestada pelo preconceito

“O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.”

(Theodor Adorno, *Educação e emancipação*<sup>4</sup>)

A persistência das causas que permitem a manifestação da violência, seja pela segregação, exclusão ou marginalização de estudantes com deficiência na escola, tem origem em esferas que extrapolam o campo escolar. Por isso, é de fundamental importância problematizar as causas sociais, sem desprezar a história pretérita da civilização, para que possamos enfrentar as causas que permitem a manifestação do preconceito.

Ao longo da história da humanidade, o desejo de explicar e dominar os fenômenos da natureza e abordar objetivamente aquilo que é desconhecido contribuiu para os avanços civilizacionais. Enfrentou-se o obscurantismo da Idade Média e, com aporte da Teoria Crítica da Sociedade, afirmamos que o conhecimento tem por sentido destronar os mitos do local de poder para dar lugar à reflexão pelo indivíduo, contribuindo para sua humanização. Entretanto, há que se atentar para o exercício do conhecimento e do saber, como asseveram Horkheimer e Adorno (1947, p. 5):

O saber que é poder não conhece nenhuma bar-

4 (2020, p. 53)

reira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem.

Esse saber vinculado ao poder tem possibilidade de ser transformado em utilidade para a dominação do homem pelo próprio homem. A dominação, por sua vez, está atrelada ao controle dos grandes conglomerados industriais, da mídia e, não obstante, da indústria cultural. Nesse ciclo vicioso de dominação, segundo Krenak (2019, p. 11):

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espartalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Porque, afinal, é preciso fazer alguma coisa com o que sobra do lixo que produzem, e eles vão fazer remédio e um monte de parafernália para nos entreter.

Entende-se, assim, que o avanço tecnológico alcançado pela humanidade não proporcionou o mesmo desenvolvimento na subjetividade do indivíduo. Por isso, é possível verificar as necessidades e desejos impostos pela sociedade de classes expressos por um padrão cultural, econômico, estético e moral. Assim, a submissão dos indivíduos aos ditames da cultura tem como fundamento a falsa formação na sociedade capitalista, que incentiva a competitividade, a produção material, o consumo e a dominação, obstando o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos.

Contudo, as contradições sociais tornam possível o enfrentamento das mazelas supra-mencionadas. A sociedade que concentra poder irrefletido, que preza pelo progresso científico e tecnológico, é a mesma que contém o germe para a ousadia necessária à formação da consciência, possibilitando enfrentar a violência, a regressão da consciência e a barbárie.



Para Souza (2019, p. 12) “O poder é questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ele que nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído”, demonstrando que a disputa do poder pelo homem é a ratificação da desumanidade, pois é esse mesmo quem irá escolher ou descartar vidas, subjugar outras a seus interesses, considerar as pessoas com deficiência seres descartáveis, dentre outras formas de barbárie, as quais Adorno (2020) declara que a educação deve confrontar.

A superação da dominação e da ordem social passa pelo enfrentamento da submissão de um povo a outro, da mulher pelo homem, da pessoa com deficiência pela sem deficiência, do negro pelo não-negro e da colonização do hemisfério sul pelo norte do globo. É por isso que questionar essa dominação é urgente, ainda que diante de um cenário de algumas concessões feitas pelos dominantes; conforme Adorno (1995, p. 217), “Contra os que administram a bomba, são ridículas as barricadas; por isso, brinca-se de barricadas e os donos do poder toleram temporariamente os que estão brincando”. É nesse sentido que Souza (2019, p. 115) alude ao período da redemocratização após a década de 1980 explicando que “Os trabalhadores e os movimentos sociais das classes populares tiveram um mínimo de poder de fala, ainda que sempre vigiados de perto e expostos ao poder de difamação e distorção sistemática da informação pela grande imprensa”:

A enorme estigmatização do preconceito escravocrata, que no nosso caso foi amplo e contava com o apoio de todas as classes acima dos abandonados, tende a se introjetar na própria vítima. Aos escravos e seus descendentes foram deixados o achaque, o deboche cotidiano, a piada suja, a provocação tolerada e incentivada por todos, as agressões e até os assassinatos impunes. (Souza, 2019, p. 105-106).

O caso brasileiro de dominação estruturante ocupa a essência da natureza humana ao desconsiderar os negros em sua humanidade. Logo, a escravização não é culpa dos escraviza-

dos, mas da concepção que permitia tal atitude. Com isso, observa-se a importância da crítica àquilo que constituiu a sociedade brasileira, o que Adorno (2020) considera elaborar o passado. No entanto, ocorre o contrário; ignora-se tal barbárie de não-humanização, pois “em casa de carrasco não se deve lembrar da força para não provocar ressentimento” (ADORNO, 2020, p. 31).

Analogamente, observamos a condição das(-dos) estudantes com deficiência em situação de inclusão, pois o desafio da inclusão não se localiza na deficiência, mas nos fatores sociais, individuais (psíquicos) e, em decorrência disso, em fatores materiais objetivos que estruturam a escola.

Se essa escola fundada nos princípios burgueses foi em algum momento um lugar privado da violência, Abramovay e Rua (2003, p. 78) consideram que não é mais: “A escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas”. Isto porque é impactada pelas questões sociais externas, pelas tensões do próprio funcionamento e pela violência que se institucionaliza. A esse respeito, Crochick e Crochick (2017, p. 14) declaram que “[...] temos variáveis sociais e psicológicas envolvidas no mal-estar que provoca e é provocado pela violência. A violência se apresenta nas instituições sociais e nos indivíduos”. Logo, de uma visão macro para o micro espaço da escola, os diferentes aspectos constituem esse núcleo social tensionado pela violência presente, e não é possível negar a violência, mas desvelar as causas que permitem sua manifestação.

Ao longo da história, a violência foi se atualizando, mudando a roupagem e se travestindo de sutileza para disfarçar a barbárie que encarna. Logo, em substituição da “[...] violência física, deveria entrar no seu lugar a violência simbólica como meio de garantir a sobrevivência e longevidade dos proprietários e seus privilégios” (SOUZA, 2019, p. 139). Embora a

violência física seja percebida e noticiada cotidianamente, a violência sob o véu da mídia e do fetiche se firma cada vez mais na sociedade, pois se a violência física não é boa para os negócios, o “Domínio da opinião pública parece ser a arma adequada contra inimigos também poderosos” (ibid.). Ainda assim, não é possível dizer que a sociedade superou a barbárie, conforme Adorno (2020, p. 171):

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação. Então, me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que — e isto é Freud puro — justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

Adorno considera fundamental o papel da discussão dos fatores que promovem a barbárie, pois se coloca luz naquilo que é considerado um problema. Explicita o quanto as pessoas são suscetíveis à violência justamente por estarem imersas nessa sociedade que reproduz a exploração e a submissão do homem ao poder.

Adorno (2020, p. 132) afirma que é possível observar “[...] na história das perseguições [...] que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são denominados socialmente fracos e ao mesmo tempo — seja isto verdade ou não — felizes”. Nessa perspectiva, estudantes com deficiência, denominados socialmente frágeis, têm chances aumentadas de serem vítimas de violência na escola.

Para Schwarcz (2019), a formação da sociedade brasileira possui elementos que colaboraram para o acirramento do quadro histórico da violência, como a escravização de indígenas e negros, racismo, o mandonismo da exploração do território, o secular patrimonialismo, as discrepâncias abissais entre direitos e possibilidades dos gêneros e o aprofundamento das desigualdades sociais:

Não se escapava da escravidão. Aliás, no caso brasileiro, de tão disseminada ela deixou de ser privilégio de senhores de engenho. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes, pequenos lavradores, grandes proprietários e a população mais pobre e até libertos possuíam cativos. E, sendo assim, a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou nossas condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita. (SCHWARCZ, 2019, p. 27).

Essas considerações contribuem para pensar sobre como a sociedade brasileira se constitui na dominação. A violência presente há mais de 500 anos em terras brasileiras se apresenta superada em nosso tempo? Quem eram os dominados/escravizados daquela época e quem são os marginalizados da contemporaneidade?

É preciso, com isso, refletir sobre a violência histórica que gera a opressão e o cometimento de atos bárbaros contra as minorias sócio-históricas como as mulheres, as pessoas com deficiência, os homossexuais, os negros, entre outros, a fim de enfrentar as raízes dessa violência.

Para tal, cabe destacar que o direito à vida, à liberdade, à educação, entre outros, é previsto a todos os seres humanos, independentemente da sua condição de gênero, econômica, social, religiosa, étnica e sexual, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 4), em seu Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Assim, como Direito Humano, a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum é uma decisão para o enfrentamento da violência pois, para Adorno (2020, p. 126), “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”. Portanto, o incentivo às

atitudes democráticas e de elaboração coletiva do conhecimento é essencial para o desenvolvimento de indivíduos reflexivos, críticos e receptivos às diferenças humanas.

O entendimento que a inclusão de estudantes com deficiência é um avanço como sociedade também enfrenta resistência, pois “[...] as leis sociais que permeiam o progresso mostram certa racionalidade, mas se encaminham para o aperfeiçoamento do mundo existente e não para sua alteração” (CROCHÍK, 2006, p. 48). Ou seja, é como se as leis refinassem o estado de coisas que se encontram nessa sociedade sem, no entanto, impelir a mudança do *status quo* com a perspectiva de uma sociedade crítica e desenvolvida no seu potencial humanizador. Para tanto, segundo Adorno (2020, p. 172):

[...] o que imagino ser a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão. Neste contexto parece-me permanecer totalmente procedente a proposição de Strindberg: “Como eu poderia amar o bem, se não odiasse o mal”.

Para o enfrentamento da violência, sob a faceta da tolerância, necessita-se do reconhecimento dessa formação agressora: é fundamental a compreensão de que não basta o desejo de incluir, é necessário ser contra a exclusão, a segregação e toda expressão da barbárie que enseje a desumanidade. Por conseguinte, a consciência da barbárie é essencial para a desbarbarização. Nessa perspectiva, a educação que objetiva a humanização envolve a participação do conjunto da sociedade, garantias legais como as políticas públicas de inclusão e de reparação histórica com aqueles há muito excluídos do sistema educacional, mas também a possibilidade das experiências democráticas nos espaços escolares e de discussão educacional para superação das diversas formas de manifestação da violência.

Crochick & Crochick (2017) analisam os aspectos sociais e psicológicos da violência e concluem que os fatores sociais estão ligados à condição em que a sociedade se organiza e/

ou hierarquiza – logo, às classes sociais. Os fatores psicológicos relacionam-se com a condição psíquica (neuroses) do indivíduo frente à frustração e ao desencanto. Assim, além da desigualdade entre as classes, a violência pauta-se na pulsão de morte, na perspectiva freudiana, que visa eliminar tudo aquilo que lhe causa tensão. Essa pulsão de morte está relacionada ao sentimento de fracasso e de promessa não cumprida pelo capital. Quanto ao fracasso da cultura, é importante considerar o afirmado por Adorno (2020, p. 178):

Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir.

Adorno denomina condição objetiva da barbárie a promessa da cultura de felicidade e de realização não cumprida. Isso gera no indivíduo uma frustração pessoal que se transfere para a cultura de forma violenta. No entanto, a consciência por parte dos indivíduos desse fracasso e dessa tentativa de iludir quanto a um futuro promissor dentro da sociedade do capital é a possibilidade para que outra realidade se desenhe. Trata-se, então, de um redirecionamento, uma vez que nem toda manifestação violenta coincide com a barbárie:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista. Portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 2020, p. 174).

As mobilizações em virtude das garantias e avanços pelos direitos civis e sociais daqueles tidos por minorias não podem ser consideradas atos bárbaros. São manifestações racionais e com finalidade humanizadora, cujo objetivo é evidenciado pela educação política. Ainda conforme Adorno (2020, p. 173), “[...] essas pessoas não permitiram que lhes fosse tirada a espontaneidade, não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente”. Assim, ainda que sob a ordem vigente, movimentos sociais articularam garantias fundamentais para romper com as situações de violência aos direitos mais básicos, como a vida e a liberdade humana. Desta forma, Bobbio (2004, p. 20-21) menciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um documento que “[...] representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre”. O respeito às questões humanizadoras deve ser atualizado em conformidade com os avanços civilizatórios, de modo que não se possa retroagir naquilo que se tem por fundamental à vida. Nesse cenário, a educação básica apresenta como um de seus princípios o que pode ser observado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; (UNESCO, 2007, p. 32).

A educação tem por horizonte comprometer-se com a diversidade e com a ampliação da participação democrática. Para tal, a necessidade de elaborar aquilo que promove a violência

repara as violações históricas aos direitos humanos, bem como precisa estar no campo das ações educativas. Costa (2018, p. 44-45) argumenta acerca dos “[...] desafios à educação inclusiva na escola pública e a afirmação dos direitos humanos, sobretudo, devido ao fato de que não há experiência histórica com a sociedade solidária e respeitosa em relação à diversidade humana e cultural [...]”. Assim, esses são os enfrentamentos deste tempo civilizatório e, para isso, a Teoria Crítica da Sociedade fundamenta-se no pensamento para desvelar as questões ainda não perceptíveis aos indivíduos anteriormente.

Isto posto, a violência presente na sociedade em relação à mulher, ao negro, à pessoa com deficiência, ao homossexual e contra qualquer outro perfil que rompa com a percepção do usual não se afasta da escola e assume características específicas de manifestação sob a forma de preconceito e de *bullying*.

Ainda que o preconceito e o *bullying* sejam expressões violentas, apresentam distinções. O preconceito é o desejo de excluir, afastar de determinado contexto aquele que incomoda, que representa uma fragilidade que o preconceituoso quer negar. O *bullying* é a manifestação perversa da eliminação. Portanto, “[...] o alvo do *bullying* é qualquer um que possa ser submetido; o do preconceito, em geral, necessita de uma justificativa para a discriminação” (CROCHICK; CROCHICK, 2017, p. 28). Assim sendo, estamos considerando a violência escolar como aquela que está para além da agressão física e do alcance consciente das(os) professores em suas atividades docentes cotidianas. Portanto, analisamos a violência escolar manifestada pelo preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão em uma escola da rede municipal de Petrópolis/RJ.

Silva (2013, p. 30) considera que “A escola não é instância neutra frente à realidade social, tampouco por si só ‘forma’ o indivíduo, visto estar inserida em realidade da qual sofre e em que exerce influência”. A dialética presente na escola possibilita a ela tanto reproduzir como

questionar os dilemas da sociedade que colaboram com a manifestação da violência. Ou seja, por intermédio dos profissionais que nela atuam, cabe questionar e refletir sobre o que ocorre na sociedade.

Ao aprofundar-se no questionamento sobre a violência, Crochick e Crochick (2017, p. 14) observaram que ela apresenta fatores sociais e psíquicos (individuais). Portanto, a violência apresentada nas instâncias sociais relaciona-se com as hierarquias (oficiais e não-oficiais) e na esfera individual “[...] se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter”. O preconceito, então, caracteriza-se por uma manifestação da violência e por se dirigir a indivíduos com a finalidade de discriminá-los, excluí-los ou segregá-los. Contudo, segundo Crochick (2006, p. 14):

Não se pode por isso estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos.

Então, a formação rígida do eu, ou seja, a não exposição do indivíduo a situações que o desafiem a enfrentar e pensar criticamente, sua inaptidão à experiência com aquilo que o objeto lhe desperta – um mal-estar –, tende a contribuir para a constituição de uma personalidade propensa ao preconceito. Isso significa que a vítima do preconceito apresenta características que o preconceituoso tem de vulnerabilidade em si. Por isso, Crochick (2006, p. 51) argumenta que “[...] a violência sutil ou manifesta exercida pelo preconceituoso é resposta a uma violência sutil ou manifesta gerada inicialmente pela cultura. Esse argumento não deve desresponsabilizar o preconceituoso de seus atos, mas auxiliar a entender sua gênese”. Ou seja, é preciso entender a razão pela qual se manifesta o preconceito, dado que não é inato. O preconceito é produto da cultura, porém, pela formação crítica, o indivíduo pode prescindir

de sua manifestação. Para isso, é necessário pensar na rigidez da formação:

Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 2020, p. 139).

Adorno contrapõe-se a essa formação que condiciona o indivíduo a ser insensível à dor, ou de suportá-la sem manifestação de sofrimento, ou seja, uma maneira de sucumbir o indivíduo a uma formação também violenta, negando a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de sentir medo. Portanto, o que se percebe é que a formação que não vislumbra a conscientização crítica e que, pelo contrário, visa a rigidez da subjetividade do indivíduo, tende a colaborar com o fortalecimento da personalidade autoritária.

Mais uma vez, a sociedade organizada sob a égide do capital classifica os indivíduos e, quando não se reflete criticamente sobre essa ordem, a possibilidade da exclusão velada ou explícita se manifesta violentamente:

[...] uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem os seus ditames, sem que esses correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual. (CROCHÍK, 2006, p. 36).

O preconceito caracteriza-se pela exclusão da participação social daqueles que não se encaixam nos parâmetros ditados, ou que representem alguma alteração ou ameaça ao *status quo*. Em virtude disso, o preconceituoso anseia pela conservação do modelo social vigente.

Adorno (2020, p. 33) destaca a minimização da violência sofrida pela vítima na percepção do preconceituoso:

A desmesura do mal praticado acaba sendo uma justificativa para o mesmo: a consciência irresoluta consola-se argumentando que fatos dessa gravidade só poderiam ter ocorrido porque as vítimas deram motivos quaisquer para tanto, e este vago 'motivos quaisquer' pode assumir qualquer dimensão possível.

Além disso, no intuito de diminuir a gravidade do ocorrido, o preconceituoso justifica a manifestação do preconceito atribuindo a responsabilidade à vítima, como se a ela pudesse ser imputada alguma culpa pela prática violenta. A justificativa por fazer algo violento é a mesma para não se fazer, evidenciando uma postura preconceituosa:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra àqueles seu ódio e sua fúria agressiva. (ADORNO, 2020, p. 131).

Para tal, questionar a manifestação do preconceito é voltar-se para quem a pratica e, então, identificar as causas que permitiram essa manifestação. Nesse sentido, a culpa da violência praticada não é da vítima, pois não há motivo que justifique a barbárie. Por isso, Adorno (2020, p. 132) reflete ser “necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Sem a capacidade da autorreflexão, o indivíduo encontra dificuldade para analisar a cultura que o impele para sua reprodução. Deste modo, na relação entre o indivíduo e a cultura é que se desenvolve o preconceito. Ele

é aprendido pelo indivíduo pois, de acordo com Crochík (2006, p. 18) “como o preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que [...] obrigam o indivíduo a se modificar para se adaptar”. Embora não seja possível determinar um conceito específico para o preconceito, podemos compreender que sua manifestação ocorre pela formação que não tem por prioridade desenvolver a autorreflexão e pela adaptação acrítica do indivíduo à cultura.

Dessa forma, o preconceito pode ser transmitido ao longo das gerações, assimilado e afirmado pela cultura. Entretanto, o preconceito não se confunde com pré-conceito. Este último está relacionado com a impressão pré-concebida do objeto. Contudo, ao ter contato com esse objeto, a percepção primária pode se confirmar ou não, como admite Crochík (2006, p. 31):

[...] todo conceito só é possível por meio da experiência que envolve elementos preconcebidos. Ou seja, o processo de conceituação envolve pré-conceitos presentes na experimentação com o objeto a ser conceituado, pois não existe experiência pura. Assim, mesmo quando nos encontramos numa situação nova, temos de nos valer de experiências passadas que tornam o estranho familiar. Isto não significa que não possamos alterar esses pré-conceitos frente à nova experiência vivida, assim como não significa que o novo objeto não possa ser conceituado de forma tão distinta dos pré-conceitos, mas que essa possibilidade de modificação pode indicar maior ou menor predisposição ao preconceito.

Assim, Crochík reitera que a predisposição ao preconceito está relacionada a fatores culturais e psíquicos, de modo que as experiências e as elaborações são feitas pelo indivíduo com base em suas concepções prévias sobre o objeto e naquilo que percebe do objeto no contato. Se os conceitos anteriores ao contato forem afirmados no consciente do indivíduo, tem-se, então, o indivíduo com maior predisposição ao preconceito.

Vale destacar que a manifestação do preconceito é distinta do preconceito em si, pois a primeira é de caráter individual, depende do



indivíduo para sua realização, ou não, diante de um objeto que lhe cause estranheza. Em razão disso, segundo Crochík (2006, p. 17) “O estranho é demasiado familiar”. Portanto, a manifestação do preconceito expressa uma fragilidade do indivíduo preconceituoso, pois o objeto da estranheza representa algo que se quer negar. Tal manifestação é a forma de negar no outro o que se nega em si mesmo. Por isso, é percebida como uma violência, dado que pode expressar tanto o exagero de aceitação daquele que nos causa estranheza, como a indiferença pela invisibilidade ou como a rejeição explícita pelo julgamento de que o outro é inferior (CROCHÍK, 2006).

Em vista disso, o preconceito pode ser manifestado contra indivíduos que não correspondam ao padrão imposto pela sociedade de classes. Logo, o enfrentamento dessa manifestação passa pelo questionamento do *status quo* dessa mesma sociedade. É necessário recorrer à história da formação do indivíduo para compreender a organização social na contemporaneidade. Pois, para Crochík (2006, p. 13), “Tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta”. Isso significa que o enfrentamento do preconceito é parte da luta em defesa da vida dos grupos sociais denominados minorias e vítimas da violência. Essa é a razão de problematizar a violência manifestada em relação aos homossexuais, às pessoas com deficiência, aos negros, às mulheres e, no que tange a esta pesquisa, aos estudantes com deficiência. Não se deve negar o preconceito, mas problematizar suas causas e sua formação:

[...] o mero esforço mostra a eficácia do preconceito que divide o mundo entre pessoas de maior e de menor valor. A desigualdade ontológica efetivamente sentida, na dimensão mais imediata das emoções, tem que ser negada por um esforço do intelecto que se policia. Os rituais do politicamente correto são explicáveis em grande medida por esse fato. (SOUZA, 2019, p. 20).

Nesse caso, para Souza a própria negação do preconceito é uma manifestação preconceituosa. Portanto, problematizar as raízes da violência manifestada sob a forma de preconceito é uma possibilidade de enfrentar a sociedade de classes, na medida em que suas relações são baseadas na perseverança da dominação de diversas formas, quer seja uma classe escravizando outra ou um povo subjugando o outro em virtude dos seus interesses econômicos e políticos.

Assim sendo, a escola contém elementos que contribuem para a manifestação e/ou para o enfrentamento do preconceito. No bojo dessa reflexão da manifestação do preconceito que envolve a estrutura social e a escola:

Triunfarão aqueles estudantes que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola. (ADORNO, 2020, p. 120).

Verifica-se a urgência da crítica à escola, tanto por sua estrutura, como por seus processos pedagógicos. No que se refere à estrutura, a escola organiza-se em duas hierarquias: a oficial e a não oficial. De acordo com Crochík (2012, p. 215), a hierarquia oficial relaciona-se ao rendimento escolar e a hierarquia não oficial às “habilidades prático-corporais”. Estudantes são estimulados a se localizarem em uma ou em outra posição. Cabe, então, a crítica a esse formato de organização escolar que promove a competição

e valoriza a oposição entre a atividade intelectual e a do corpo, como se não pudessem ocorrer simultaneamente.

Além disso, essa estrutura, que prevalece ainda na escola do século XXI, coloca como centralidade a capacidade do estudante em ser bem ou mal localizado na hierarquia escolar, desconsiderando fatores sociais e econômicos de sua formação. Portanto, cabe a crítica a esse modelo meritocrático de escola. Tal estrutura evidencia-se ainda mais problemática quando confrontada com a presença de estudantes com deficiência em situação de inclusão.

Tendo em vista a classificação dentro da hierarquia – por exemplo: estudantes bons ou maus, com deficiência ou não, ou seja, características atribuídas aos indivíduos pela cultura, denominadas estereótipos, Crochík (2006, p. 21) assevera: “Os estereótipos são proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para a sua justificativa”. Isso significa que um estudante com deficiência pode ser visto como alguém incapaz de realizar uma atividade e a sua deficiência pode servir de justificativa para que não seja desafiado pedagogicamente na aprendizagem.

Assim, o indivíduo manifestante do preconceito afasta-se da possibilidade de viver as próprias experiências, além de negar ao outro indivíduo a capacidade de experimentar aprendizagens para elevação do nível de consciência. Essa rejeição à experiência, segundo Horkheimer e Adorno (1947, p. 88), representa “Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem, são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial”. A inaptidão à experiência afasta o indivíduo da possibilidade da autorreflexão. Por conseguinte, há a danificação da autorreflexão.

Para Horkheimer e Adorno (1947, p. 97), o pensamento do indivíduo que não se guia para autorreflexão substitui a imaginação ativa pelo clichê. Isso é entendido pela mentalidade do *ticket*:

Hoje, os indivíduos recebem do poder seus *tickets* prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias da fábrica. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria.

Aqui, *ticket* é o símbolo da sociedade que classifica os indivíduos como se fossem mercadorias ou produtos e, dessa forma, assemelha cada vez mais os indivíduos a coisas padronizadas na perspectiva da cultura dominante. Portanto, “O próprio *ticket* é uma roda da engrenagem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p. 97).

O pensamento estereotipado alimentado pelas instâncias sociais como escola, trabalho, Estado, Igreja, clubes e família, por exemplo, contribui para o acirramento da opressão em relação àqueles considerados desviantes dos padrões sociais homogeneizadores. Outrossim, no capitalismo, os estereótipos desempenham o papel de economizar o tempo de refletir sobre aquele que incomoda. A racionalidade econômica é esse princípio que retira do indivíduo a responsabilidade de refletir para agir autonomamente e “A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p. 96). Nesse sentido, é possível admitir que o preconceito está presente na escola e nas demais instâncias sociais, cabendo às(aos) professoras e demais profissionais da escola a problematização das causas históricas, sociais e psíquicas do preconceito e sua que manifestação.

## Narrativas docentes: percursos da pesquisa e da formação docente

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública municipal que atende estudantes do 4º (quarto) período da educação infantil até o 9º (nono)

ano do ensino fundamental, contando com Sala de Recursos Multifuncionais atendendo nos turnos matutino e vespertino; é denominada inclusiva por realizar matrícula de estudantes com deficiência, sendo esse o critério adotado na seleção dentre as escolas públicas localizadas no município de Petrópolis. No período da realização da pesquisa, a escola contava com 583 (quinhentos e oitenta e três)<sup>5</sup> estudantes matriculados, sendo 4% deles com deficiência.

Considerando o período pandêmico causado pela disseminação do novo coronavírus (Covid-19) que atravessamos nos anos de 2020 e 2021, em função do qual as unidades escolares estiveram fechadas para o encontro presencial com as participantes, o contato se deu essencialmente por chamada telefônica e por meio de plataforma virtual, com horário previamente agendado.

Para seleção das participantes<sup>6</sup> da pesquisa, mantivemos contato com a direção da escola. Após autorização do acesso às professoras, obtivemos o aceite de 4 (quatro) das 5 (cinco) professoras convidadas. A orientadora pedagógica também foi convidada a participar respondendo ao questionário sobre a estrutura da escola quanto aos aspectos pedagógico-administrativos. Quanto à questão: “O que você sabe sobre o preconceito?” destacamos as seguintes narrativas:

Ah, eu acho que preconceito é quando a gente julga alguém assim sem conhecer direito, né. A gente faz aquele pré-julgamento. Pré-conceito mesmo. A gente antecipa o nosso conceito em relação àquela pessoa. Sei lá, pode ser pela aparência física, pela cor da pele, pela raça. É quando a gente, sem conhecer, antecipa o conceito fazendo esses pré-julgamentos. (Professora Sandra, Classe Inclusiva)

Penso que pré-conceito é uma ideia que você tem, um conceito que você tem antecipado de alguma coisa. Que todo mundo, de uma certa forma tem um pouco de preconceito, por mais que ache que não tem. Porque a partir do mo-

mento que você tem uma ideia e defende essa ideia, você tem dificuldade de respeitar o diferente. Eu penso que o ideal seria que, na minha cabeça, no mundo ideal seria que as ideias, a escola fosse um lugar de se falar sobre ideias e as pessoas fossem livres para escolher seus caminhos. (Professora Judith, Sala de Recursos Multifuncionais).

As narrativas expressam que as professoras não são imunes à incorporação de estereótipos, produzidos pela cultura e incorporados durante o processo de formação docente. Antes, revelam se reconhecerem como partícipes da cultura que produz os estereótipos que obstam a experiência com os estudantes e suas diferenças cognitivas, sensoriais, físicas e psíquicas.

A professora Sandra expressou ter ‘Uma ideia sobre o objeto’, corroborando com Crochík (2006) quanto aos indivíduos admitirem conhecer o objeto prescindindo da experiência e, assim, incorporando o transmitido pela cultura, o qual, com a experiência, pode ser reafirmado ou superado. Por essa razão, a experiência com a diversidade possibilita a elevação do nível de consciência do indivíduo.

A narrativa da professora Judith expressa ser a escola “um lugar de se falar sobre ideias e se as pessoas fossem livres poderiam escolher seus caminhos.” Essa narrativa fortalece a centralidade da experiência no processo de formação para a autonomia e o livre pensar. Na sequência, a professora Patrícia narrou:

O preconceito é uma coisa muito triste. Muito limitante. Eu acho que tanto para quem tem preconceito, quanto para a pessoa que sofre o preconceito. Acho que uma coisa muito limitante. É uma coisa que deixa atrapalha muito a vida, a trajetória, a própria autoestima daquelas pessoas que sofrem preconceito. Então eu acho uma coisa muito limitante, na verdade. É uma ignorância que não cabe mais na realidade que se vive hoje. (Professora Patrícia, Classe Inclusiva).

A narrativa ressalta o quão danoso é o preconceito, tanto para o indivíduo preconceituoso quanto para suas vítimas. A professora Patrícia reconhece que no atual estágio civilizatório tal manifestação da violência revela o grau de atra-

5 Esse quantitativo pode se modificar ao longo do período letivo com entrada, saída e transferência de estudantes.

6 Adotamos pseudônimos para preservação da identidade das participantes do estudo.

so, em termos de desenvolvimento humano, em que se encontra o indivíduo, coadunando com Adorno (2020), ao se referir à sociedade com alto grau de desenvolvimento tecnológico e sua incapacidade em promover experiências entre diferentes indivíduos. Quanto a isso, vale considerar a narrativa da professora Renata:

Olha, eu custei muito a entender que as pessoas são preconceituosas. Eu perguntei a uma pessoa *escura* com a qual eu tenho intimidade: 'Você já sofreu preconceito?'. Ela respondeu: 'Eu sofri e com o tempo, eu fui vendo realmente que isso cresceu. Mas cresceu de uma maneira que antigamente as pessoas levavam mais na brincadeira.' (Professora Renata, Classe Especial)

A professora Renata considera que o contato com outro indivíduo que sentiu o preconceito contra si possibilitou-lhe refletir sobre a manifestação da violência. No entanto, de maneira irrefletida, ao considerar que o preconceito assumiu proporções maiores no presente, relativiza a violência histórica, como se essa fosse menor antes que a professora percebesse a existência do fenômeno. Tal visão corrobora o dito por Adorno (2020, p. 34): "o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma".

Na sequência questionamos: "Você testemunhou casos de preconceito nesta escola?":

Por parte dos alunos, eu acho que sim. Talvez até pelo desconhecer eles acabam excluindo o outro e a gente percebe que, às vezes, é por que a criança é mais pobrezinha, está se vestindo pior. Então eles acabam excluindo de certa forma, deixando de fazer parte das brincadeiras. Então, assim, sim, e acho que principalmente dos alunos maiores. Quando são muito pequenininhos e vão lá para a escola, 1º ano, eu acho que não. Pelo menos eu nunca testemunhei. Mas eu acho que quando eles vão chegando a essa idade da adolescência, como os alunos do 5º ano, eles começam a excluir certos colegas da turma e por vários motivos. (Professora Sandra, Classe Inclusiva)

A narrativa da professora Sandra demonstra ter presenciado manifestação de preconceito na escola pela discriminação de estudante

devido às suas condições socioeconômicas, enfatizando ter observado o preconceito por parte dos estudantes e não dos profissionais da escola. Contudo, percebe-se uma contradição em relação aos seus comentários em relação à questão anterior, quando afirmara "que ninguém é imune ao preconceito". Ao concluir a entrevista, reconsiderou:

Eu acabei falando muito só dos alunos, mas na verdade eu também presenciei adultos mesmo fazendo piadinhas com crianças, principalmente meninos assim, gays que tem aquelas características e, às vezes, um funcionário faz um tipo de piadinha. Então existe também por parte dos adultos dentro da escola. (Professora Sandra, Classe Inclusiva)

No decorrer do estudo, a professora Sandra pôde recordar a manifestação do preconceito por parte de profissionais da escola, ressaltando que os adultos também manifestam o preconceito contra as minorias sociais. Por outro lado, esta professora não mencionou ter presenciado situações de manifestação de preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão. Contudo, narrou que presenciou manifestação de preconceito contra estudantes de classe socioeconômica mais pobre e homossexuais, contribuindo para entendimento do expressado por Crochík (2006, p. 63): "O preconceituoso é predisposto a dirigir sua hostilidade para diversos objetos". Consequentemente, quem manifesta preconceito contra homossexuais, tende a manifestar também contra pessoas negras e com deficiência, por representarem algo que o indivíduo predisposto ao preconceito é obrigado pela cultura a negar em si em si mesmo.

Quanto à mesma questão, a professora Patrícia narrou:

Não por parte da gestão, muito pelo contrário, dos professores também não. A gente vê, às vezes, preconceito a partir das próprias crianças, umas com as outras. Eu vi inclusive de a gente chamar atenção da criança, tentar mostrar [que] aquilo ali não é legal. Às vezes, uma criança que é mais negra do que a outra, *aí* aquela vai se referir a ela com aquela coisa: 'Ah, Nescäu'. Esse

preconceito infantil que a gente sabe que é uma semente: se você for alimentando, aquilo ali vai crescer e vai se tornar uma coisa mais séria. Os alunos desde pequenininhos estão acostumados com os especiais, sabe. Então a gente não tem esse problema, graças a Deus. (Professora Patrícia, Classe Inclusiva).

A narrativa da professora Patrícia expressa o preconceito contra os mais pobres e, agora, o racismo. Porém, a referida professora afirmou não ter observado a manifestação de preconceito contra estudantes com deficiência, demonstrando a fragilidade da consciência em relação à observação desse fenômeno no cotidiano escolar. Isso pois se, por um lado, afirmou ter observado que funcionários da escola ‘corrigem’ quando percebem o preconceito, por outro, minimiza o ocorrido ao se referir como sendo ‘preconceito infantil’.

Na sequência, a professora Patrícia fez analogia ao narrar que o preconceito: “é uma semente: se você for alimentando, aquilo ali vai crescer e vai se tornar uma coisa mais séria”. Ao reconhecer que o preconceito pode ser ‘alimentado’, demonstra ter compreensão de que o preconceito tem raízes sociais, como comprovado em estudo de Crochík (2011), e é incorporado pelo indivíduo em seu processo de socialização. Salientamos, então, a importância da experiência por suas possibilidades de convivência e respeito à diversidade na escola pública. A professora que afirmou não ter presenciado situações de manifestação de preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão considera que isso seja possível pela presença desses estudantes desde os primeiros anos escolares, corroborando com Adorno (2020, p. 132), para quem “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância”.

Ainda em relação a essa questão, a professora Judith contradisse as demais professoras:

Assim, eu vou te falar: eu não me lembro de nada na escola assim forte com relação a isso,

não. Eu acho que a escola a gente tem uma coisa muito legal. Porque lá na escola, assim, até com relação à equipe diretora, era cada uma de uma religião e as pessoas sempre respeitaram muito. Eu sempre achei legal. (Professora Judith, Sala de Recursos Multifuncionais)

A professora Judith narrou não se lembrar de ter presenciado situações de manifestação de preconceito e, no seu entendimento, a escola demonstra respeito à diversidade de características das(os) estudantes.

Em seguida, questionamos sobre o entendimento das professoras acerca da manifestação do preconceito: “No seu pensar, por que o preconceito se manifesta?”. A seguir, destacamos a narrativa:

Acho que vem muito do exemplo que eles têm em casa, como a família encara o diferente. O outro, quando é muito diferente de você, como a família encara isso? Eu acho que a criança vai incorporando muito isso e acaba levando isso para dentro da escola. Eu percebo muito, não muito em relação à cor, algumas vezes presenciei, mas eu percebo muito em relação à criança ser, parecer ser de uma classe social vulnerável, aquela criança que vai com a roupa toda surrada e eu percebo que eles começam com as piadinhas, começam a excluir. “Ah, eu não quero que ela fique no meu grupo, não”, “não quero que fique na brincadeira”. Então, assim, é preciso muita conversa para acabar com esse tipo de piadinha. (Professora Sandra, Classe Inclusiva)

A professora Sandra asseverou que “O preconceito encontra sustentação nos ensinamentos que estudantes recebem da família e a escola precisa de muito esforço para reverter essa situação.” Outro destaque da narrativa da professora Sandra é sua percepção de manifestação do preconceito contra estudantes em situação de vulnerabilidade, menos assistidos, menos cuidados, não tendo se referido a estudantes com deficiência em situação de inclusão. A professora Sandra considera que os fatores sociais são decisivos na formação de personalidades predispostas à manifestação do preconceito. Quanto à essa questão, a professora Patrícia afirmou:

Eu acho que [quanto às] diferenças: as pessoas não estão acostumadas a lidar com a diferença. Aquela coisa, parte da família. Não é? Se você criar uma criança ensinando a ela que o diferente é normal, é natural, qualquer seja diferença, eu acho que não tem isso. Agora, quando você vê uma atitude preconceituosa de uma criança, você pode olhar que por trás daquilo ali tem uma família preconceituosa. Tem atitudes preconceituosas vindas daquela família. (Professora Patrícia, Classe Inclusiva)

A professora Patrícia ressaltou o impacto dos ensinamentos familiares e, em seu entendimento, “As pessoas não estão acostumadas a lidar com a diferença”; noutras palavras, ela expressa a possibilidade à experiência como formação para a crítica à homogeneização, se contrapondo ao problematizado por Adorno (2002, p. 15) “O mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural”. Assim, a família e a escola são influenciadas pela passagem por esse ‘crivo’. Nenhum indivíduo ou instituição é indiferente à interferência dos ditames da indústria cultural, sendo urgente a educação contribuir com a experiência entre diferentes indivíduos na escola e, assim, possibilitar a formação para a conscientização e o desenvolvimento da sensibilidade de professores e estudantes. Sobre a manifestação do preconceito, a professora Judith expressou:

Talvez se a gente influenciar alguém, a pessoa olha para você e vê alguma coisa boa, ela pode querer te imitar de alguma forma. Mas essa coisa de ficar convencendo? Tipo, a pessoa não quer, né. Então o preconceito se manifesta porque a gente quer acabar obrigando as pessoas a *ser* o que a gente é. Eu digo de qualquer lado. A partir do momento que começa a querer obrigar todo mundo pensar igual você, aí começa o problema. (Professora Judith, Sala de Recursos Multifuncionais)

A professora Judith considera a incorporação de valores, ainda que de forma irrefletida e pela imitação (mimese). No entanto, a imitação reforça o estereótipo e, por ser desprovida de reflexão, afasta a experiência e contribui à manifestação do preconceito por imitar “aquilo que é valorizado culturalmente” (CROCHÍK,

2011, p. 15), remetendo à imposição do pensamento e, conseqüentemente, à dominação, afirmando o potencial emancipador da experiência e a possibilidade da formação de subjetividades que não se submetem a si mesmas e nem a outrem.

Os resultados comprovam que a escola estudada conta com professoras sensíveis à educação inclusiva e que compreendem o quanto o preconceito obsta a formação humana. Também comprovamos que a escola estudada é regida por relações influenciadas pela lógica da sociedade de classes, o que interfere no desenvolvimento da emancipação de professores e estudantes.

## Considerações finais

Horkheimer e Adorno, na obra **Dialética do Esclarecimento** (1947), consideram que o indivíduo, ao se relacionar com a cultura, lida com suas pulsões irracionais, interage com a própria cultura, suas instâncias sociais e as leis morais, por meio do superego. Nessa tensão entre o id e o superego (supereu), o eu forma-se. Quando a formação é tolhida (supereu exacerbado) ou permissiva (id exacerbado), o eu constitui-se em desequilíbrio. Logo, ao nos voltarmos ao cenário histórico, o indivíduo ainda em formação estará inserido e em tensão na cultura do século XXI.

Cabe ressaltar que a formação não se dá de maneira linear, mas sim com o tensionamento entre indivíduo e cultura. Por isso, a importância da formação que seja para a individuação, a fim de que o indivíduo possa se identificar com o outro diferente de si. Porém, como esse processo ocorre em uma sociedade regida pela ótica da dominação, o mesmo acontece com a formação. Em virtude disso:

Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela. Se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o



exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil. Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial. (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p. 96).

A formação da subjetividade do indivíduo evidencia-se fragilizada quando este apenas se adapta à cultura, assimila seus valores de maneira irrefletida e nega os próprios impulsos. Para o indivíduo inapto à reflexão, a adaptação à cultura é o que lhe soa mais adequado. No entanto, ao confrontar-se com o objeto que lhe causa estranheza, ele percebe sua fragilidade em reconhecer aquilo que quer negar internamente. Portanto, o ímpeto que lhe salta é o da violência, manifestada na forma do preconceito – e, considerando o cenário histórico do Brasil:

[...] a análise da construção do preconceito com relação aos povos indígenas brasileiros nos remete aos tempos da conquista portuguesa, lembrando que, naquele momento histórico, os indígenas, que constituem ‘o outro’ na relação com os conquistadores – *eu conquiro* –, eram tidos como bárbaros, atrasados, sensuais, de natureza impura. Note-se que o poder de que são investidos é o da natureza. No caso dos conquistadores, a atribuição de valor negativo às características dos indígenas traduziria o terror que sentem perante sua própria natureza. Lembre-se de que os conquistadores eram portadores da moral do catolicismo colonizador, que enfatizava a necessidade da repressão dos instintos. Erigiram-se os navegantes do novo mundo como superegos perante os indígenas, representando estes o *id* (instintos). (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 133-134).

Nesse contexto, os indígenas representavam aquilo que os colonizadores julgavam ser algo em desconformidade com a cultura que traziam do além-mar. No caso dos colonizadores, a dominação da natureza significava o próprio poder em relação àqueles que lhes pareciam demasiado estranhos e, por conseguinte, sujeitos a serem dominados. Processo similar ocorre com indivíduos com deficiência na sociedade regida pela lógica do capital: são alvo da dominação, da exclusão e da segregação. Aos olhos desta sociedade, os indivíduos com defi-

ciência são aqueles que não produzem e devem ser submetidos aos desmandos da dominação. O que podemos indagar no tempo presente é: superamos essa tendência à dominação ou à subjugação do outro ao poder dominante?:

O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. A organização atual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa autor-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, 93).

A sociedade organizada sob a égide do capital impõe um modelo de vida ideal e de sucesso. Porém, isso ocorre desde que inserida no consumo de bens e produtos que prometem a felicidade. Todo esse fervor do capital obsta a reflexão, o exercício de experiências intelectuais, a elaboração dos traumas e, com isso, a identificação com o outro em sua humanidade.

Nesse sentido, as contradições sociais revelam que a dominação ainda se faz presente sob a insígnia da promessa de felicidade, que permanece no campo do imaginário social e é nutrida pela ideologia como tentativa de justificar a dominação. Pois, de acordo com Crochík (2006, p. 39):

[...] o preconceito oriundo da esfera cultural, expresso na ideologia, é a justificativa da dominação da cultura sobre o indivíduo em suas diversas figuras: a religião, a ciência, a filosofia, e se pudesse ser reduzido a uma frase, poderia se dizer que é um elemento que conforma o indivíduo à cultura, o que seria a expressão de uma sociedade totalitária. Toda cultura que exija sacrifícios individuais para sua manutenção, quando ela própria não se dirige para o bem-estar de seus indivíduos, e se estabeleça de forma independente dos interesses racionais de seus

membros, encontra-se naquela definição, ou seja, necessita da ideologia para se perpetuar.

A ideologia é uma promessa vazia para submissão do indivíduo à manutenção da lógica existente na cultura. Exige do indivíduo a adaptação aos seus ditames, à sua ordem, considera-se por identificação ao totalitarismo e ao ciclo vicioso da dominação. Essa pressão social exercida sobre o indivíduo manifesta-se sobre o supereu; assim, esse “é a fonte de preconceito no nível individual”. (CROCHÍK, 2006, p. 40).

Por isso, é urgente uma educação que possa romper com esse perfil de dominação, ou seja, aquela voltada para a autonomia e para a autor-reflexão. Caso contrário, será apenas mais um mecanismo de repetição e adaptação do indivíduo à esfera cultural hegemônica existente.

Cabe-nos recorrer a Marx e Engels (2017, p. 38): “As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. Podemos avançar na interpretação de que as ideias da classe dominante se convertem também em toda dominação exercida por ela na sociedade de classes. Faz-se importante a reflexão no cotidiano da escola; por exemplo, o exercício da dominação se faz na violência manifestada na forma do preconceito em relação aos denominados diferentes, no desejo de agrupamento homogêneo das turmas e mesmo na imposição das regras disciplinares na escola.

Segundo Costa e Leme (2016, p. 34), “A implementação das políticas públicas de educação inclusiva está revelando que a escola pública também é inapta no atendimento das diferenças de aprendizagem dos estudantes sem deficiência”, tornando premente a necessidade de se problematizar o modelo educacional que prioriza a eficiência, dado que, além de inadequado para atender a estudantes com deficiência, ele tampouco atende às necessidades dos estudantes sem deficiência.

Assim, foi possível constatar neste estudo que as docentes participantes reconhecem a escola como uma instância social em que diversos indivíduos se relacionam e interagem sob um conjunto de regras. No entanto, há a

compreensão de que a violência manifestada na escola tem origem extramuros. Entendemos que isso demonstra o baixo nível de consciência frente à diversidade dos indivíduos, bem como o reconhecimento de que a própria escola não é imune ao preconceito e, por isso, também gera violência por meio da hierarquização dos indivíduos.

Outro elemento importante verificado nos resultados é a dificuldade em compreender o preconceito como uma forma de violência. Portanto, na concepção das professoras, há divergência quanto ao entendimento do preconceito e a percepção da violência se dá pela agressão física, sendo possível pensar que a manifestação do preconceito também ocorre por intermédio da agressão moral, emocional, pela exclusão, pela invisibilidade ou pela superproteção dos estudantes considerados frágeis devido às suas deficiências físicas, sensoriais e cognitivas.

Os resultados deste estudo revelam reconhecimento da violência no cotidiano escolar e, mais, que há muito ainda a conquistar quanto ao entendimento de que a cultura produtora dos estereótipos que contribuem para violência se reproduz na escola, exigindo aprimoramento da formação de professores, sobretudo no que se refere à elevação do nível de consciência acerca das possibilidades e, também, dos limites da educação.

No entendimento das professoras participantes do estudo, o preconceito contra estudantes com deficiência em situação de inclusão é menos frequente do que o preconceito manifestado em relação às outras minorias socialmente constituídas. Essa pouca frequência da manifestação do preconceito pode estar relacionada à convivência constante de estudantes com e sem deficiência desde pequenos, o que instiga pensar sobre o preconceito manifesto contra as demais minorias.

Por fim, é necessário seguirmos, em estudos futuros, problematizando a violência em suas diversas formas e manifestação, inclusive a escolar e, para tal, faz-se urgente não permitir

que a consciência regrida e, consequentemente, que a capacidade de identificação e da experiência com estudantes com deficiência perca sua capacidade de tornar professores e estudantes indivíduos sensíveis e solidários. Para tal, vale considerar as palavras de Adorno (2020, p. 126) ao problematizar os tabus acerca do magistério: “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”. É nesse significativo desafio que a educação deve concentrar seus esforços de resistência à violência: na formação emancipadora e humanizadora de docentes e estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, UNESCO Office, 2003. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967\\_por/PDF/133967por.pdf.multi.page=5&zoom=auto,-13,533](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por/PDF/133967por.pdf.multi.page=5&zoom=auto,-13,533)> Acesso em: 17 fev. 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, n. 1, p. 119-141, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007>>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2004.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação, inclusão e educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, V. A. da. VARGAS SEGURA, R. (orgs.). **Direitos Humanos em Educação: formação e inclusão no Brasil e México**. Niterói: Intertexto X CAPES, 2018, p. 35-55.
- COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Educação Inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A. da. VARGAS SEGURA, R. (orgs.). **Educação Inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto, 2016, p. 21-42.
- CROCHÍK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Revista de Psicologia Política**. São Paulo: v. 12, p. 211-229, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2012000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003)> Acesso em: 10 de set. 2019.
- CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.
- CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1947. Disponível em: <<http://antivalor.vilabol.uol.com.br>> Acesso em: 10 dez. 2021.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: SCHWARCZ S.A, 2019.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2020.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Di-**

**reitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível

em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 07 out. 2019.

*Recebido em: 26/08/2022*  
*Aprovado em: 18/10/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# INCLUSÃO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO RIO DE JANEIRO

*Vania Mefano\**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-3429-3828>

*Marina Maldonado Marins Lopes\*\**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-1690-5579>

*Sonia Cristina Soares Dias Vermelho\*\*\**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-2205-8070>

## RESUMO

O presente artigo traz resultados da pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade” com objetivo de analisar a relação entre inclusão e violência escolar, sob a forma do preconceito e do *bullying*. A metodologia foi de cunho quanti-qualitativo, com coleta de dados em 2019 por meio de questionários aplicados a 217 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em cinco escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram correlação entre o grau de inclusão e o preconceito (-0,87) e grau de inclusão e maus tratos sofridos (-0,46), ou seja, quanto mais ações de inclusão nas escolas, menor a tendência a ter manifestações de preconceito por parte dos alunos e menos maus tratos entre eles. Este estudo, assim como na Teoria Crítica, ressalta a importância das ações de inclusão nas escolas como forma de combate à violência escolar, tanto em termos de preconceito quanto em maus tratos.

**Palavras-chave:** violência simbólica; inclusão educacional; teoria crítica da cultura.

## ABSTRACT

### INCLUSION AND SCHOOL VIOLENCE: CONTRIBUTIONS FROM AN EMPIRICAL STUDY IN RIO DE JANEIRO

This article presents the results of the research “School Violence: discrimination, bullying and responsibility” that analyzed the relationship between inclusion and school violence, in special the prejudice and bullying. The search type was

\* Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ), professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [vidamefano@yahoo.com.br](mailto:vidamefano@yahoo.com.br)

\*\* Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ), professora da educação básica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [marina-maldonadoms@gmail.com](mailto:marina-maldonadoms@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação (PUCSP). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [cristina.vermelho@gmail.com](mailto:cristina.vermelho@gmail.com)

quantitative-qualitative, data collection instrument was questionnaires applied to 217 students in the 9th grade of Elementary School in five public schools in the city of Rio de Janeiro during 2019. The results indicated a correlation between the degree of inclusion and prejudice (-0.87) and the degree of inclusion and maltreatment suffered (-0.46). This means that the more inclusion in schools, the less the tendency to have manifestations of prejudice on the part of the students and less mistreatment among them. This study emphasizes the importance of inclusion actions in schools as a way of combating school violence, both in terms of prejudice and or mistreatment.

**Keywords:** school violence; inclusion; society critical theory.

## RESUMEN

### INCLUSIÓN Y VIOLENCIA ESCOLAR: APORTES DE UN ESTUDIO EMPÍRICO EN RÍO DE JANEIRO

El artículo presenta los resultados de la investigación “*Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*” con el objetivo de analizar la relación entre inclusión y violencia escolar, bajo la forma de prejuicio y *bullying*. La metodología fue de cuño cuanti-cualitativo, con recolección de datos en 2019 por medio de cuestionarios aplicados a 217 alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental brasileña en cinco escuelas públicas de la ciudad de Rio de Janeiro. Los resultados indicaron correlación entre el grado de inclusión y el de prejuicio (-0,87) y el grado de inclusión y el sufrimiento de malos tratos (-0,46), es decir, mientras más acciones de inclusión en las escuelas, menor la tendencia a las manifestaciones de prejuicios por parte de los alumnos y menos malos tratos entre ellos. Este estudio, así como las investigaciones realizadas por la escuela de la Teoría Crítica, resaltan la importancia de las acciones de inclusión en las escuelas como forma de combate a la violencia escolar, tanto en términos de prejuicio como en término de malos tratos.

**Palabras clave:** violencia escolar; inclusión; teoría crítica de la sociedad.

## Introdução

A escola é palco onde se expressam os valores da sociedade nas relações interpessoais vivenciadas no seu cotidiano e no modelo, estrutura e organização do currículo escolar. A expressão “Inclusão Escolar” na contemporaneidade, não trata apenas do grupo de pessoas com deficiência, pois está relacionado aos sujeitos que possuem, por exemplo, diversidade de corpos, raça, etnias, sexo, nacionalidade, gênero, que são imigrantes e que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis (CROCHICK, 2018). A Constituição Federal Brasileira (1988), conhecida também como “Constituição Cidadã”,

especificamente na Seção I sobre Educação, determina que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essas orientações se espelham em tratados, convenções e planos internacionais, cuja gênese é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece que a Educação é um direito universal, considerando os vários níveis, do ensino básico à educação superior. O que se



coloca em nosso país, portanto, como imperativo de lei, é a obrigação de garantir Educação, nos diferentes níveis e prioritariamente na rede regular de ensino, para todos, considerando a diversidade humana como a realidade exemplar. A partir do exposto, a construção de uma sociedade plural traz desafios:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAU, 2012, p. 236).

Neste estudo, estaremos nos dedicando ao segmento da inclusão que trata especificamente sobre a vida de pessoas com deficiência. O lugar e representação subjetiva da diversidade de corpos, hoje e no passado, foi e é determinante da liberdade e da garantia de direitos dos sujeitos com deficiência, nos diversos setores, inclusive na Educação. Uma sociedade inclusiva, que admite a pluralidade de sujeitos gozando do bem viver, pode ter uma escola inclusiva, mas do contrário, não é possível.

As causas das condições de diversidades de corpos passaram de uma compreensão pautada em ideias religiosas, para uma relação de organicidade, produto de infortúnios naturais, o que trouxe para a medicina um lugar de destaque, constituindo o “Modelo Biomédico” referência para o entendimento de todas as questões que permeavam a realidade de sujeitos com deficiência. Atualmente estamos em tempos de possíveis mudanças de tratamento, passando para bases sociais, a partir de postulados provenientes da luta por Direitos Humanos da sociedade civil, que conquistaram e delinearam o “Modelo Social da Deficiência”. Exemplo disso se expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nessa realidade diversa e compreendendo que se trata de um espaço de interação social,

entendemos que a escola pode ser ou não, simultaneamente, reprodutora das desigualdades sociais e de violências. Essa contradição abre possibilidades para pensar em situações nesses espaços que promovam uma formação capaz de suscitar sujeitos neutralizadores dos processos de violência e não seus potencializadores. Corroborando, destacamos abaixo as reflexões de Candau (2012):

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, “as diferenças estão bombando na escola”. (CANDAU, 2012, p. 236).

Diversos estudos mencionam a violência como fruto da sociedade (PIGOZI, 2018; NOBRE et al., 2018; REIS; SANTOS, 2018; SILVA et al., 2018; KAPPEL et al., 2014). Contudo a concepção de violência não é necessariamente a mesma em todos os locais (BERLESE et al., 2017), visto que é um fenômeno multicausal, associado às desigualdades econômicas e socioculturais.

De acordo com o Informe Mundial Sobre a Violência e a Saúde da Organização Mundial da Saúde (2002), a violência é um fenômeno complexo e amplo, e, pela diversidade com que é tratada, compreende-se que depende dos valores e normas sociais de cada cultura. Ampliando o entendimento, o Informe afirma que a violência é:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 1996 apud OMS, 2002, p. 5).

O informe menciona que essa definição de violência compreende a violência interpessoal como o comportamento suicida e os conflitos

armados. Também inclui atos que vão além do físico, como as ameaças e intimidações. Já as consequências da violência são os ferimentos, a morte e as menos visíveis, por exemplo, os danos psíquicos, privações e prejuízos do bem-estar do indivíduo, da família e da comunidade.

Leon Crochick e Nicole Crochick (2017a) trazem à luz dos estudos sobre violência outros fatores além das questões sociais, relacionado ao sujeito na sua dimensão psíquica na perspectiva freudiana (1986). A metapsicologia de Freud se coloca como importante ferramenta para desvendar a vinculação íntima entre civilização e barbárie, progresso e sofrimento, liberdade e infelicidade uma vinculação que se revela, fundamentalmente, como uma relação entre Eros, impulso de prazer e Thanatos, pulsão de morte (MARCUSE, 1981).

A interpretação psicanalítica revela que o Princípio da Realidade impõe uma mudança não só na forma e tempo fixado para o prazer, mas também na sua própria substância. Da adaptação do prazer ao Princípio da Realidade o ser humano desenvolve a função da razão, passando a distinguir bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. As necessidades instintivas originais, por sua vez, não desaparecem totalmente e permanecem no inconsciente.

Quanto à Pulsão de Morte, não se trata de uma destrutividade pelo mero interesse destrutivo, mas sim à tendência do indivíduo em querer eliminar as tensões existentes na vida, pois a descida para a morte é uma fuga inconsciente à dor e às carências vitais. É uma expressão da eterna luta contra o sofrimento e a repressão. Marcuse (1981) também tratou dessa questão afirmando que quanto menos tensões o sujeito sofre na e pela sociedade, tendencialmente haveria menos emergência da Pulsão de Morte, e, em decorrência, menor possibilidade de o sujeito cometer atos de violência.

No entanto, o autor alerta que a proximidade de Eros com a redução de tensão e consequentemente da Pulsão de Morte, só seria possível em condições sociais equitativas. Neste sentido,

a crítica que fazemos à sociedade atual é que, mesmo que a democracia considere os indivíduos iguais perante a lei, economicamente a desigualdade se mostra presente e, portanto, a principal causadora da ampliação da Pulsão de Morte e dos problemas relacionados aos comportamentos violentos.

Ainda em relação aos fatores que atuam na formação de comportamentos violentos, Crochick et al. (2014) também nos lembra que nessa sociedade, há uma apologia da força física ou intelectual, oriunda da disputa de classes e que foi internalizado nas instituições. Segundo os autores:

A violência se apresenta nas instituições e nos indivíduos. Nas instituições, é mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertencem [...]. No nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter, conforme argumentam Horkheimer e Adorno (1985). (CROCHICK; CROCHICK, 2017a, p. 14).

Cotidianamente vemos, falamos e reproduzimos violência. Ela se torna presente de forma global e local em diversos meios sociais: na rua, na casa ao lado, no trabalho, nas escolas e diariamente nos noticiários midiáticos. O que torna evidente a importância de ações interseccionais entre escola, família, serviço de saúde, assistência social, trabalho e emprego, cultura, lazer e a mídia para informar, sensibilizar, conscientizar e mobilizar as pessoas no enfrentamento da violência (PIGOZI, 2018; BERLESE et al., 2017; KAPPEL et al., 2014; NOBRE et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2017; SILVA et al., 2017; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; MALTA et al., 2017).

A escola, a família, o serviço de saúde, a mídia, entre outros setores sociais, são responsáveis por implementar estratégias que valorizem as práticas não violentas, a promoção de um ambiente saudável, de segurança e de desenvolvimento social. Além disso, é importante incentivar o relato de alunos que vivenciam comportamentos agressivos (OLIVEIRA; BAR-

BOSA, 2012; SILVA et al., 2018; ALCÂNTARA et al., 2019). Essa realidade, observada em políticas afins, como contra a violência à mulher com a criação de espaços de escuta, possibilitaram avanços, apesar do cenário ainda alarmante que esse grupo vivencia. Oliveira et al. (2018) abordam contribuições importantes de enfrentamento à violência especificamente na área da saúde na Atenção Básica, por meio de ações informativas preventivas nas escolas e de visitas domiciliares às famílias no reconhecimento e enfrentamento dessas questões.

Tratando-se especificamente do ambiente escolar, um local encarregado pelo compartilhamento de saberes, mas também pela promoção de valores e relações interpessoais, Silva et al. (2018) e Reis e Santos (2018) mencionam algumas estratégias que podem ser adotadas: a criação de cartazes, redações, palestras e peças teatrais que abordem o tema de forma abrangente e que sejam abertas à toda comunidade.

O que a escola pode e deve fazer é resistir, é refletir sobre suas causas, propondo ações e intervenções preventivas e desenvolvendo mecanismos para evitar que a violência se naturalize como prática comum entre os alunos. É necessário um trabalho contínuo de reflexão [...]. (CORREA, 2017, p. 88)

Por fim, em alguns estudos, foi mencionada a necessidade da criação de pesquisas na temática da violência, com o objetivo de promover a instrumentalização dos profissionais e familiares para as questões relacionadas ao *Bullying*, à inclusão e a exclusão (BERLESE et al., 2017; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; REIS; SANTOS, 2018; KAPPEL et al., 2014).

## Violência na Escola

Entendendo a violência como um fenômeno social, buscamos aporte teórico dos frankfurtianos, pensadores da Teoria Crítica, que apresentam reflexões sobre a sociedade e seus processos de desenvolvimento a partir da estrutura econômica do Capitalismo, que tem como base estruturante a promoção

de relações competitivas, individualistas e materialistas.

Essa Teoria traz uma forte crítica ao consumismo como forma de vida, apontando que nele os objetos criados acabam tendo mais valor do que o próprio criador. Para eles, tudo se transformou em objeto de consumo, inclusive a formação dos sujeitos. Dessa forma, o processo educativo que se submete à lógica da busca pelo lucro não tem como objetivo a produção do conhecimento, visto que o conhecimento pode gerar questionamentos a respeito do mundo em que vivemos. Uma forma de agir que tende a “coisificar” as relações sociais, invertendo valores e tornando cada sujeito suscetível a ter um preço.

Para Adorno (1995), devemos nos voltar para a “desbarbarização” do sujeito: antes de pensarmos sobre o que ensinar e como ensinar devemos nos perguntar que tipo de ser humano queremos formar. Em seu texto “Educação após Auschwitz”, ele diz que se poderia pregar o amor para combater a frieza existente, mas isso é difícil quando todos nós somos permeados pela frieza. O amor não no sentido sentimental e moralizante, mas em relação à criação de vínculos e à não indiferença das pessoas com o sofrimento dos outros. A frieza é um princípio fundamental da subjetividade burguesa promovida e reforçada pela indústria cultural, pela escola, pela igreja e pelas políticas.

Sendo assim, o melhor seria pensarmos: O que nos leva a ser frios, indiferentes, competitivos e violentos? Esse texto traz críticas ao modelo social e econômico que vivemos – que alimenta sentimentos individuais e competitivos – e reflexões sobre qual deve ser o sentido primordial da educação visto que nossa sociedade permitiu a ocorrência da barbárie que foi Auschwitz. Desta forma, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significados e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Como já mencionamos, a escola, assim como outros espaços sociais, é influenciada pelo

modelo hegemônico em que está inserida. Frigotto (2003) trata nosso tempo como o da “nova (des)ordem mundial decorrente da mundialização do capital, da ideologia neoliberal e do pós-modernismo” (Frigotto, 2003, p. 47) e explica que nele existe uma nova língua. Recorre a Bourdieu e Wacquant (2000), quando definem que “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência” passaram a dar lugar às expressões de: “globalização’, ‘flexibilidade’, ‘governabilidade’, ‘empregabilidade’, ‘underclass e exclusão’; nova economia e ‘tolerância zero’, ‘comunitarismo’, ‘multiculturalismo’ e seus primos pós-modernos, ‘etnicidade’, ‘identidade’, ‘fragmentação’ etc.” (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p.1, apud FRIGOTTO, 2003, p. 47).

Para esses autores, trata-se de uma direção empregada pelos grandes detentores de poder e capital e “indica a forma como se representam as relações sociais, econômicas, culturais e educativas” (FRIGOTTO, 2003, p. 48). Este, alerta para o fato de que o mercado, hoje, é parâmetro de tudo, o que também, se expressa na Educação:

Ajuste estrutural. Austeridade. Corte de gastos públicos. Superávit primário. Privatização. Abertura comercial. Eficiência. Produtividade. Garantia aos investidores. Enxugamento. Terceirização. Flexibilização de direitos. Demissões. [...] No campo educacional, esse decálogo se expressa com os vocábulos como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc. (FRIGOTTO, 2003, p. 48).

O neoliberalismo se estabelece na estrutura dos governos democráticos, com projetos sociais e políticos específicos que trazem uma “ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal” (DARDOT, 2016, s/p).

Como agravante, fatores subjetivos somam-se aos sociológicos e políticos e se expressam nos tipos de relações sociais, em maneiras de viver, determinando a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar uns com os outros e com nós mesmos, transformando a sociedade.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT, 2016, s/p)

A relação entre o formato da escola e a macropolítica numa economia capitalista, se expressa por meio de uma formação acrítica. Nossa sociedade ocidental é hierárquica, distingue os que têm mais (mais capital, mais força, mais inteligência...) dos que têm menos, valorizando os primeiros e desvalorizando os últimos (CROCHICK; CROCHICK, 2017a).

Por muito tempo as escolas brasileiras vêm privilegiando a dimensão do conhecimento, pela orientação utilitarista de pedagogias pragmáticas adotadas, que inspiram avaliações educacionais a nível nacional. Além disso, o avanço do desenvolvimento e o aumento da competição no mercado de trabalho corroboraram com a preferência das escolas em adotarem os conteúdos científicos e tecnológicos, sob a justificativa de que aqueles sujeitos que detêm mais conhecimentos e dominam mais saberes, são mais qualificados e com maiores chances de sucesso profissional. Disputa esta que resulta na configuração de ambientes violentos e preconceituosos (machistas, racistas, homofóbicos e capacitistas). Como afirma Neto (2005):

Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. (NETO, 2005, p. 165).

A hierarquia presente na sociedade se traduz na escola em hierarquia escolar. É possível perceber dois tipos de hierarquias escolares, como foi mencionado por Adorno (1995). A hierarquia oficial, relacionada com o desempenho acadêmico do aluno avaliado pelas notas e comportamento deles; e a hierarquia não oficial que caracteriza os alunos por comportamentos não normatizados, tais como serem melhores nos esportes, mais populares, aqueles que se destacam em brigas e namoros. Crochick e Crochick (2017a) descobriram em suas pesquisas que os autores do *bullying* tendem a se destacar na hierarquia não oficial e/ou que não se destacam na hierarquia oficial. Já as vítimas tendem a ser os estudantes com baixo desempenho em ambas as hierarquias, principalmente na hierarquia não oficial.

Logo, esse ambiente proporciona possibilidades dicotômicas, por um lado conhecimentos, trocas e criações, de outro pode ser um local de disputas e agressões. A violência tem se naturalizado como uma estratégia justificável e eficaz para resolver as situações de conflitos presentes no ambiente escolar (OLIVEIRA et al., 2018) o que traz preocupações constantes como: problemas de relacionamentos entre pares e entre o corpo docente e discente, discriminação, preconceito e o *bullying* (CROCHICK et al., 2014). Mas não só pelo corpo discente. Quantas vezes ouvimos falar sobre agressões entre alunos, corpo pedagógico e familiares?

Aprofundando alguns aspectos que podem estar relacionados a essa realidade, destacam-se as pesquisas já realizadas em vários países que indicam “[...] a violência escolar [é] um obstáculo à aprendizagem.” (CROCHICK; CROCHICK, 2017a, p. 10). Afeta a interação dos sujeitos, principalmente da vítima, o que reflete no seu desempenho acadêmico. Além disso, a violência, como por exemplo, o *bullying*, também “[...] pode gerar consequências psíquicas desde uma angústia acentuada até o assassinato e suicídio.” (CROCHICK; CROCHICK, 2017a, p. 22). Malta et al. (2017)

reforçam esses pensamentos esclarecendo que a violência pode causar graves consequências físicas e psicossociais, atingindo a qualidade de vida dos indivíduos, além de resultar em incapacidades, transtornos psíquicos, e sofrimento para todos.

Alguns autores (CROCHICK; CROCHICK, 2017a; GIORDANO; NAZARETH, 2017; OLIVEIRA et al., 2017; NETO, 2005; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; PAIXÃO et al., 2018) discutem temas relacionados ao ambiente familiar dos sujeitos envolvidos na violência escolar, indicando algumas situações de risco, tais como: negligência, violência física, psicológica, sexual, supervisão inadequada, ausência de afeto e rigidez nas práticas educativas. Essas situações são apontadas por eles como favoráveis ao desencadeamento de problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e agressividade.

Ainda com relação à coesão familiar, Crochick e Crochick (2017a), afirmam que existe uma relação entre a estrutura familiar em que a figura paterna esteja fragilizada e a condição de vítima ou de agressor, ou seja, as relações afetivas na família interferem na forma como a criança lida com as situações de *bullying*. Além disso, de acordo com Neto (2005), os alvos de *bullying* apresentam no contexto familiar uma condição de proteção excessiva, tratamento infantilizado, crianças que sofrem críticas sistemáticas e são responsabilizadas pelas frustrações dos pais. Já os agressores apresentam desestruturação familiar, falta de afeto, excesso de tolerância, maus tratos físicos ou explosões emocionais como afirmação de poder.

Pinheiro e Williams (2009) também concluíram que a exposição à violência entre pais não teve relação com a prática do *bullying*, diferente das violências praticadas com seus próprios filhos. Especificamente, os meninos como alvos e agressores e as meninas como agressoras.

As consequências da violência são temas importantes por determinarem a necessidade de altos gastos assistenciais, além de constituir um grande problema na Saúde Pública. A preocupação com a violência no ambiente escolar

brasileiro, de acordo com Spósito (2001), surgiu nas pesquisas a partir da década de 1980, mas nelas eram focalizadas principalmente questões como depredações do patrimônio, invasões e ameaças de alunos contra professores, sobretudo em cidades como o Rio de Janeiro, ou seja, as formas de sociabilidade entre alunos não eram questionadas. Na década de 1990 foi “[...] um período marcado por um grande número de iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas.” (Spósito, 2001, p. 91). Para Silva e Salles (2010, p. 218):

Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Eles indicam que a violência na escola pública está banalizada, provocando inclusive que vários atos deixem de ser percebidos como violentos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também estão presentes. (SILVA; SALLES, 2010, p. 218).

Spósito (2001) aponta uma crise da função socializadora da escola contemporânea e esclarece sobre os limites e dificuldades dessas unidades em criarem estratégias que possibilitem uma convivência democrática. O que reforça o discurso de Crochick et al. (2014), sobre a importância de comportamentos violentos serem combatidos não só pelas instituições de ensino, mas também pela família e por toda a sociedade que enseja esse fenômeno.

Corrêa (2017) aponta que a identificação entre os indivíduos pode ser a chave para se compreender a violência do meio escolar, pois a indiferença presente nas relações humanas acaba por naturalizar e disseminar manifestações de violência, segregação, agressividade e barbárie. Para o autor, se pensamos na formação como essencial para o desenvolvimento humano, devemos então questionar sobre o modelo educacional vigente nessa sociedade

individualista e capitalista, que busca lucro e sucesso sobre os outros. Ou seja, precisamos refletir sobre uma educação humanista que vise a solidariedade e equidade em oposição à competição e à indiferença.

Ao não se perceber como parte do processo institucional responsável pela reprodução da violência social nas situações favoráveis ao *bullying*, a escola permanece incapaz de refletir sobre o modo como a barbárie socialmente produzida se reproduz em sua própria dimensão institucional. Ao contrário, ao iniciar o processo de autorreflexão crítica a respeito do modo como produz violência a partir de si mesma, ela se torna capaz de se contrapor à formação para a barbárie. (CROCHICK et al., 2014, p. 118)

Para evitarmos “que Auschwitz se repita”, precisamos nos conscientizar desse elemento desesperador, de que a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório. Portanto, a educação precisa ser repensada, para que o passado não se repita. O poder efetivo contra o princípio que possibilitou Auschwitz seria a educação dirigida à autonomia, à autodeterminação e à autorreflexão crítica. Uma formação que dê possibilidades para que os sujeitos nas suas práticas, realizem movimentos de enfrentamento das desigualdades sociais e de diversas outras violências tão presentes em nossas vidas. A falta de respeito ao próximo, o preconceito pelas diferenças de corpos, culturas, religiões, gêneros, sexos e raças são alguns dos inúmeros indícios de barbárie que ainda fazem parte do nosso cotidiano.

## Violência e Inclusão

Alguns grupos específicos têm maiores riscos de exposição à violência. As pessoas com deficiência têm essa realidade em relação ao gênero e faixa etária uma vez que, desse grupo populacional, são as mulheres, crianças e idosos (em especial aqueles com perdas funcionais cognitivas) os principais alvos de violência.

O Atlas sobre Violência (IPEA, 2021) é uma referência de suma importância considerando o momento que vivemos de escassez de dados



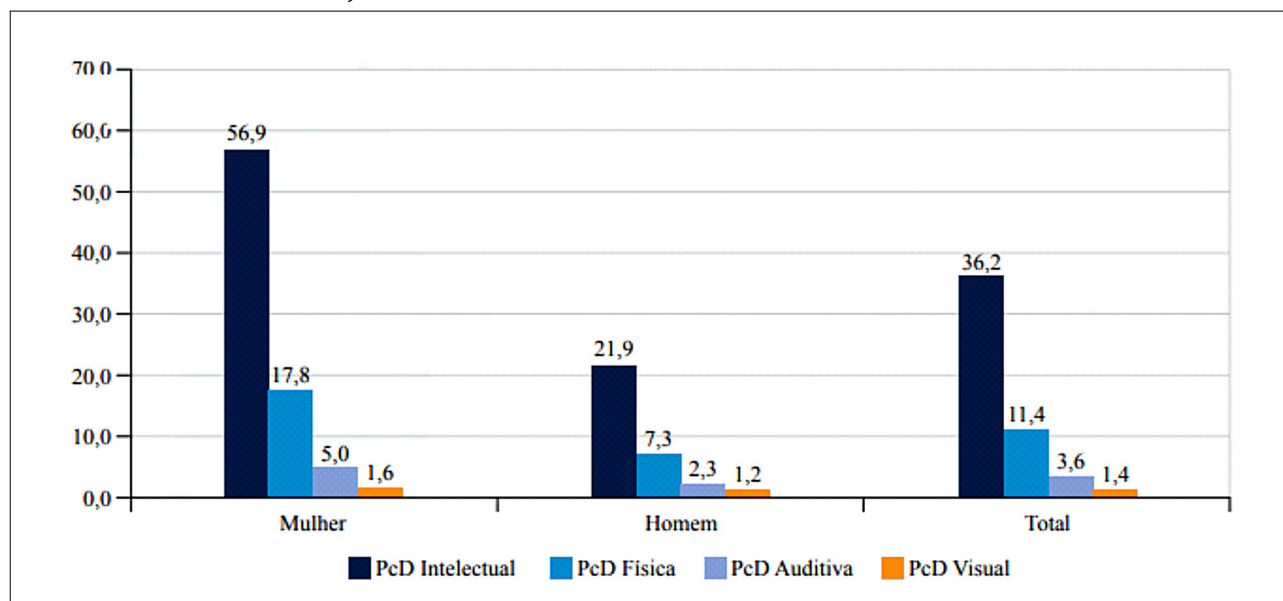
sociais no Brasil<sup>1</sup>. Nesse atlas foram utilizadas duas bases de dados para dimensionar a violência contra pessoas com deficiência: a primeira provém do Sinan, que incorpora o esforço do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva), do Ministério da Saúde, em identificar os casos relativos às violências interpessoais e autoprovocadas atendidos nos serviços de saúde públicos e privados, a partir da notificação compulsória de violência pelos profissionais de saúde. A segunda base de dados utilizada é a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, realizada pelo IBGE.

As informações do sistema Viva-Sinan expressam o quantitativo de registros de violências contra pessoas com deficiência (considerando um dos quatro tipos de deficiência

de acordo com parâmetros médicos: física, intelectual, visual e auditiva) em 2019, que representou um total de 7.613 casos.

As duas fontes de dados mencionadas anteriormente permitiram a construção da “taxa de notificações de violências contra pessoas com deficiência” em relação à população do Brasil. Para isso, foram utilizados os dados da população com deficiência da PNS em 2013 para projetar a população com deficiência em 2019. Calculou-se, então, a taxa de notificações de violências, como o número de notificações no Viva-Sinan para cada 10 mil pessoas com alteração ou perda funcional, por tipo de alteração ou perda funcional e sexo (IPEA-2021). De acordo com o Atlas, este quantitativo se expressa segundo o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Taxa de Notificações de Violências contra Pessoas com Deficiência – 2013



**Fonte:** Pesquisa Nacional de Saúde, IBGE, 2013. Números de Notificações por 10 mil Pessoas com Deficiência<sup>2</sup>.

- 1 Importante ressaltar que este trabalho utilizou dados de autoria presumida, o que permite separar apenas os casos de violência interpessoal para a análise, induzindo a um maior registro de violência doméstica (produzida por pai, mãe, padrasto, madrasta, cônjuge, ex-cônjuge, namorado, ex-namorado, filho, irmão e cuidador) do que comunitária (amigo, conhecido e desconhecido) ou institucional (patrão, chefe, pessoa com relação institucional e policial) para qualquer condição de deficiência.
- 2 Não inclui as violências registradas em que o autor presumido é a própria vítima. 2. Se um indivíduo tiver mais de uma deficiência, ele será contado em todas elas, seja na notificação da violência, seja na população. 3. A taxa de

É visível que as violências contra mulheres são aproximadamente duas vezes mais do que contra os homens, exceto na condição de deficiência visual cuja superioridade é inferior a 25%. O indicador construído sobre as violências contra as pessoas com deficiência intelectual quando comparadas à população com

violência de pessoas com deficiência intelectual deve ser analisada com cuidado, pois, conforme explicado acima, o Sinan traz notificações de violências de pessoas com deficiência intelectual adquirida até os 18 anos, enquanto a PNS traz a informação de pessoas com deficiência intelectual nata.

outros tipos de deficiência, são as taxas mais expressivas, de 36,2 notificações para cada 10 mil pessoas com deficiência intelectual, sendo sobretudo sobre as mulheres, estando associadas às notificações de casos de violência sexual.

Para as demais pessoas com deficiência, os patamares são bem inferiores: foram 11,4 notificações de violências para cada 10 mil pessoas com deficiência física em 2019, caindo para 3,6 para pessoas com deficiência auditiva e 1,4 no caso de pessoas com deficiência visual. (IPEA, 2019, 71)

Tamanha a importância desse tema, determinou a existência de tópicos específicos na Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>3</sup>, que foi ratificada pelo Brasil em 2009, documento norteador de políticas públicas e do movimento de luta por direitos nos diferentes setores. Como no Artigo 16, que trata especificamente sobre “Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso”.

A Convenção e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), documento de igual magnitude que a Convenção, propõe o tratamento das questões referentes a esse público-alvo a partir do Modelo Social da Deficiência, que considera os elementos biopsicossociais, não mais se restringindo aos fatores biomédicos, passando para uma abordagem de Direitos Humanos que envolve a luta pela:

[...] dignidade inerente à pessoa humana; autonomia individual incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas e a independência das pessoas; não-discriminação; participação plena e efetiva na sociedade; respeito pela diferença e aceitação da *deficiência* como parte da diversidade e da condição humana; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher e do respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com *deficiência*. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 54)

Este enfoque traz a alteração do ponto de centralidade da mudança, deixando de ser apenas o sujeito, passando a ser também a

sociedade. Uma responsabilidade socialmente compartilhada. Essa nova perspectiva demanda um comprometimento distinto da sociedade e do meio na tomada de decisões que garantam a inclusão, eliminando as barreiras que impedem o acesso, tais como: barreiras atitudinais que demandam a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; barreiras arquitetônicas; barreiras comunicacionais; além de barreiras metodológicas, instrumentais e programáticas.

Sendo assim, a promoção da acessibilidade é um dos meios para trazer a oportunidade de participarem na sociedade para as pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais em relação à mobilidade (VITAL, 2008). Mas, infelizmente, ainda é necessário lidar com as outras formas de impedimento da igualdade e/ou equidade.

Uma forma de tratar as barreiras atitudinais na escola é envolvendo toda a comunidade escolar em programas e práticas de sensibilização, de conscientização e diálogo sobre temas referentes aos tipos de deficiência, sobre convivência na diversidade humana, favorecendo espaços de troca em que todos possam se expressar.

Os espaços físicos da escola precisam ser analisados atentamente quanto às condições de acesso aos sujeitos com restrição de mobilidade e alterações sensoriais (podendo ser visuais, auditivas ou de integração sensorial). A eliminação de barreiras arquitetônicas pode ser alcançada lançando-se mão de adaptações e tecnologias (tecnologia assistiva), que podem ser de grande porte, como a intervenção na estrutura de um prédio, ampliando largura de portas ou criando rampas. As possibilidades de adaptações e tecnologias de pequeno porte são aquelas que podem ser feitas pelo professor, como, por exemplo, quanto ao distanciamento entre as carteiras dos alunos em sala, oportunizando a passagem de cadeira de rodas ou sugerindo ao aluno com baixa visão que ocupe assento em local da sala que possua melhor luminosidade.

3 Na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Artigo 9, e na Lei Brasileira de Inclusão, no Título III.

A acessibilidade metodológica vai atuar sobre os métodos de estudo e tratar de favorecer que estes possibilitem a participação ativa de todos os alunos. Considerando os diferentes tipos de deficiência, é necessário lançar mão de uma série de instrumentos, utensílios, ferramentas que garantam a práxis dos alunos, o que diz respeito a acessibilidade instrumental.

As escolas têm se voltado cada vez mais em construir estratégias de inclusão. Será que essas atitudes servem para o enfrentamento da violência escolar? Diante desta problemática buscamos investigar a relação entre a inclusão e o enfrentamento da violência nesses ambientes.

## Método

Para realização desta pesquisa, quanto às atividades de coleta de dados, a equipe foi composta por três pesquisadoras: uma aluna de iniciação científica e duas alunas de doutorado. A coleta ocorreu em cinco escolas localizadas na cidade do Rio de Janeiro que pertencem à rede pública. Com o objetivo de preservar a identidade das escolas pesquisadas e seus sujeitos, criamos códigos que usaremos para mencioná-las neste estudo. Para o presente artigo foram utilizados dois instrumentos de pesquisa ampla. São eles:

### a) Formulário de caracterização da escola

Esse formulário nos ofereceu informações sobre violência e sobre o grau de inclusão a partir dos aspectos gerais, arquitetônicos, comunicacionais da escola, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas possibilitando, posteriormente, a comparação das escolas entre si. A base para a elaboração do formulário criado pela pesquisa ampla foi construída a partir dos resultados de pesquisas anteriores do Coordenador desta pesquisa e do *Index* produzido por Booth e Ainscow (2002).

Trata-se, portanto, de um estudo parametrizado, contendo questões para compreender

as estratégias utilizadas no enfrentamento da violência: como minimizar as formas de discriminação, como solucionar os problemas disciplinares sem “exclusão” e, por fim, como combater a intimidação entre os alunos. Outro eixo do questionário trata de questões relacionadas aos instrumentos e recursos de acessibilidade e barreiras existentes nas diferentes áreas, como: a comunicação e transmissão de informação; o método, conteúdo e avaliação curricular; equipamentos para os tipos específicos de deficiência (cadeira adaptada, mesa adaptada, material de comunicação alternativa), como também sobre a estrutura arquitetônica do prédio escolar.

Sua aplicação ocorreu em reuniões com coordenadores, diretores e profissionais de apoio em educação especial de duração média de 50 minutos. A pontuação máxima que pode ser obtida por esse instrumento é 28,5 pontos; quanto maior a pontuação, maior é o grau de inclusão escolar. Com relação ao tratamento dos dados coletados, analisamos e esquematizamos as respostas estruturando um comparativo entre as escolas na Tabela 3.

### b) Questionário com os estudantes do 9º ano

Cabe ressaltar que a escolha do ano escolar se deu pela suposição de que esses alunos teriam mais condições de compreender as questões propostas. A coleta foi realizada por turma do 9º ano, em horário previamente combinado com a escola, tendo duração máxima de 60 minutos.

Esse questionário possibilitou extrair e analisar os dados sobre a violência escolar. Especificamente quanto aos maus tratos sofridos e praticados, foram feitas algumas perguntas que estão detalhadas na Tabela 1. Após calcularmos as pontuações por aluno, foi realizado o valor da média por escolas (Tabela 3). Em relação ao *bullying*, buscando avaliar aspectos quanto à caracterização do fenômeno, acrescentaram-se duas perguntas (Tabela 1). Quando a resposta era afirmativa para ambas as questões, consi-

derou-se o participante como autor e/ou vítima do *bullying*. Logo, o escore máximo deste item

é de 2 pontos. Após essas pontuações foi realizada a média por escolas (Tabela 3).

**Tabela 1** – Perguntas incluídas no instrumento aplicado sobre maus tratos sofridos, praticados e *bullying*.

MAUS TRATOS PRATICADOS (AUTOR)	MAUS TRATOS SOFRIDOS (VÍTIMA)
Ameaçou bater?	Ameaçaram bater em você?
Xingou?	Foi xingado(a)?
Bateu?	Bateram em você?
Espalhou boato?	Espalham boato a seu respeito?
Excluiu/rejeitou?	O excluíram ou rejeitaram?
Deu apelidos ofensivos?	Deram apelidos ofensivos a você?
Estragou o material ou roupa deles?	Estragaram seu material ou sua roupa?
Pegou sem consentimento o material ou dinheiro deles?	Pegaram sem seu consentimento seu material ou dinheiro?
Os acariciou contra sua vontade?	Acariciaram você contra sua vontade?
Outra situação. Qual?	Outra situação. Qual?
<b>CARACTERIZAÇÃO DO BULLYING</b>	
Em grupo e/ou com colegas que não conseguiram reagir?	
Continua a praticar essas ações com os mesmos colegas?	

**Fonte:** Projeto de Pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”

Quanto à investigação sobre o preconceito, foi perguntado aos alunos se eles socializariam, conversariam, trabalhariam ou se seriam amigos de pessoas: com deficiência, autistas, com comportamentos agressivos, de cor de pele diferentes da sua, afeminadas, masculinizadas, impopulares ou aquelas consideradas “mau aluno”. Além disso, o questionário trazia perguntas quanto à relação dessas características com dificuldades de aprendizagem e de socialização. O escore em relação a cada alvo foi determinado somando-se os pontos obtidos para cada uma das perguntas, de forma que quanto maior a pontuação, maior a manifestação do preconceito. Assim como nos maus tratos (sofridos e praticados) e *bullying* (Tabela 3), também foi realizada a média quanto ao preconceito.

O método de análise dos cálculos estatísticos utilizado foi o “Teste de Coeficiente de Corre-

lação de Pearson”. Por meio desse coeficiente, é possível medir o grau de correlação entre duas variáveis de escala métrica e a direção dessa correlação (positiva ou negativa). Esse coeficiente possui valores que variam entre -1 e 1. Aqui neste artigo as variáveis são: Grau de inclusão e tipos de violência (maus tratos, *Bullying* e preconceito). Agora, passamos para a apresentação e discussão dos dados.

## Resultados

No tocante à apresentação dos dados, em relação ao quantitativo total de alunos do 9º ano e destes os que participaram da pesquisa, segue a tabela em que acrescentamos o IDH dos bairros de cada uma dessas instituições. Cabe ressaltar que esses dados de caracterização das instituições e sujeitos foram descritos apenas para contextualizar o estudo e localizar o leitor.

**Tabela 2** – Distribuição do quantitativo de alunos por escola, IDH bairro da escola, alunos do 9º ano por escola e participantes da pesquisa – 2019

CÓDIGO DA ESCOLA	IDH DO BAIRRO	TOTAL DE ALUNOS 9º NAS ESCOLAS	ALUNOS PARTICIPANTES	% DE ALUNOS PARTICIPANTES
TOTAL	-	586	217	37
CPS	0,833	240	35	14,5
COB	0,861	96	67	69
CRF	0,839	80	21	26
CAL	0,959	50	23	46
CPT	0,926	120	71	59

Fonte: Dados coletados em 2019.

Destacamos da tabela acima que dos 586 alunos de 9º ano das escolas estudadas, apenas 37%, ou seja, 217 participaram do estudo. Quanto a esse aspecto, observamos que se trata de um tema delicado, pois atinge diretamente os estudantes e depende do grau de confiança dos pais e alunos para a exposição ao tema. Neto (2005) menciona que muitas vítimas não falam sobre as agressões sofridas e ressalta que a maioria dessas agressões ocorre fora do alcance dos adultos, levando-os a subestimar e atuarem de forma insuficiente para a redução ou interrupção dessas agressões. Mas acredita que “o silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados” (NETO, 2005, p. 167).

Corroborando com as contribuições desse autor, acrescentamos que em nossas observações de campo, em uma das escolas, alguns alunos que não quiseram participar do estudo

realizaram “corredor polonês”, como forma de intimidação aos alunos que se prontificaram em participar. Quando interpelados pelos pesquisadores, se afastaram. Houve também o relato de um aluno que sofreu violência escolar e que se afastou da escola por meses devido à depressão. Ele pediu que não participasse da pesquisa, pois infelizmente ainda não se sentia preparado para relembrar o ocorrido, o que está intimamente relacionado à avaliação de que “as vítimas de *bullying* podem evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões” (NETO, 2005, p. 167). Essas são algumas das experiências que vivenciamos nas escolas e que nos fizeram refletir sobre os possíveis motivos da baixa adesão à pesquisa.

Na Tabela 3 são apresentados a média de cada uma das violências (maus tratos, preconceito e *bullying*) e o valor do grau de inclusão por escola.

**Tabela 3** – Distribuição quanto ao grau de inclusão, Preconceito, maus tratos sofridos e praticados, *bullying* sofrido e praticado – 2019

CÓDIGO DA ESCOLA	GRAU DE INCLUSÃO	PRECONCEITO	MAUS TRATOS PRATICADOS	MAUS TRATOS SOFRIDOS	BULLYING PRATICADO	BULLYING SOFRIDO
CPS	20,6	8,34	4,63	6,40	0,00	0,34
COB	18,2	10,27	7,25	8,61	0,03	0,10
CRF	20,9	8,10	5,62	8,52	0,05	0,29
CAL	20,7	7,78	5,39	6,91	0,04	0,35
CPT	22,0	7,23	7,86	8,07	0,04	0,13

Fonte: Dados coletados em 2019.

De acordo com a tabela 3, quanto ao Grau de Inclusão, considerando que o escore máximo é de 28,5 e que quanto maior o escore a escola estará mais alinhada às políticas de inclusão, percebe-se que a escola CPT apresentou o maior grau, com escore de 22 pontos e a escola COB o menor grau, sendo 18,2 pontos.

Como exposto anteriormente neste estudo, a “Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” determina parâmetros sobre estrutura, métodos e recursos imprescindíveis para a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares e foi possível observar, por meio dos formulários, os esforços das escolas na tentativa de se alinharem às medidas legais.

Quanto à pergunta referente ao objetivo principal com os alunos incluídos, a maioria das escolas (CPS, COB, CRF e CAL) mencionam ser o aprendizado e acrescentam a importância da socialização desses indivíduos. Já a escola CPT diz que o aprendizado não é o foco, mas sim que a criança se sinta bem nesse espaço.

Especificamente com relação às estruturas arquitetônicas, verificamos que o número de salas por escola desse grupo está assim distribuído: CPS apresenta vinte e quatro salas regulares, além de dezesseis espaços pedagógicos, a escola CPT apresenta um total de dez salas de aula e a escola CAL apresenta trinta e uma, contando com laboratórios, teatro, sala de música, entre outras. Todas as três apresentam salas de aula para os alunos do Ensino Fundamental, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de reuniões específicas para cada disciplina, secretaria, coordenação, direção, refeitório, banheiros adaptados (além de banheiro social para transsexuais na CPT), laboratórios, biblioteca, pátio coberto, sala de artes, de música, teatro, quadras de esporte aberta e coberta com vestiários feminino/masculino. A CPS apresenta ainda uma piscina e pista de corrida poliesportiva. Importante reforçar que todas as três apresentam espaços em perfeitas condições.

Já as escolas nomeadas por nós CRF e COB apresentam área externa integrada ao pátio

com uma quadra de esporte que é descoberta em uma escola e coberta em outra, respectivamente. Além disso, existem salas de aula para os alunos do Ensino Fundamental, sala de recursos multifuncionais, o refeitório, a sala da diretoria, a sala dos professores, da secretaria, da coordenação e banheiros adaptados. Com relação ao quantitativo de salas, a escola CRF apresenta aproximadamente vinte salas e a escola COB possui dez, sendo uma de informática. Grande parte de seus espaços e estruturas estão em condições de conservação e de uso prejudicados.

Quanto à acessibilidade a esses espaços, as cinco escolas referem a presença de rampa para circulação na maioria dos espaços, apesar de serem do padrão da norma da ABNT antiga. A maioria (CRF, COB, CPT e CAL) declara possuir corrimão, exceto a CPS. As escolas com diferentes pavimentos possuem elevador. A escola CPT também tem bebedouro e cadeiras para alunos com nanismo.

Com relação a adoção de material específico para superar obstáculos de aprendizado de alunos cegos, surdos ou com grande comprometimento motor (paralisia cerebral) as escolas justificaram a falta dos equipamentos em função da ausência dessa demanda, por exemplo: ausência de cadeiras e mesas adaptadas para crianças com deficiência física severa (Paralisia Cerebral). No entanto, os alunos com demanda específica, tiveram acesso ao material.

Com relação às medidas de flexibilização curricular, a maioria das escolas estudadas mostraram estar investidas nas medidas de inclusão, especificamente quanto ao conteúdo, método de ensino e avaliação. Quanto à existência de agente de educação especial ou pessoas que acompanhem diretamente o aluno incluído (estagiário, mediador e intérprete de LIBRAS), pode-se observar que as escolas CRF, COB, CPT e CAL possuem pessoas que acompanham diretamente o aluno na sala de aula, já a escola CPT se utilizava de estratégias diferenciadas, como a maior frequência dos conselhos de classe e reuniões com professores orientadas pelo agente de educação especial.



Ainda em relação ao formulário das escolas, quanto à violência escolar, foi possível observar que a maioria dos estabelecimentos trabalham com atividades de sensibilização e conscientização que se expressam em blog no qual abordam temas em torno do *bullying*, rodas de conversa, atividades pedagógicas, projetos e núcleos específicos para o tratamento dessas questões. Quanto às medidas disciplinares que visam a prevenção da exclusão, na maioria das vezes, se dão com encontros coletivos (assembleias estudantis) e/ou individuais, reuniões com alunos envolvidos na violência e seus responsáveis.

Ainda em relação à Tabela 3, apresentamos as médias de maior relevância quanto à violência das escolas e à relação desses fenômenos com a inclusão. Importante ressaltar que quanto maior o escore, maior a prática de violência na escola.

Nesse sentido, a escola COB revelou maior manifestação de preconceito, com escore de 10,27 e maior índice de maus tratos sofridos, com escore de 8,61. Contudo, foi a escola que expressou menor índice de *bullying* sofrido, com o valor de 0,10. Sendo ela a que apresentou

menor grau de inclusão, com escore de 18,2.

Diferente dessa primeira escola, a CPT apresentou menor manifestação de preconceito, com escore 7,23 e maior grau de inclusão, com escore 22. Contudo, foi a que apresentou maior valor de maus tratos praticados, com escore de 7,86.

Já a escola CPS, quando comparada com as outras escolas, foi aquela que apresentou um menor valor de maus tratos praticados, sofridos e de *bullying* praticado, sendo os valores 4,63, 6,40, e 0,00 respectivamente. Contudo, destaca-se por apresentar um alto escore de *bullying* sofrido (0,34), apesar de não ser o mais alto, visto que a escola CAL expressou um escore de 0,35. Por fim, a escola CRF destaca-se pelo maior valor de *bullying* praticado, que é de 0,05.

Agora passamos para a apresentação e análise dos dados estatísticos (Teste de Coeficiente de Correlação de Pearson) da correlação de cada uma das formas de violência com o grau de inclusão. Reiteramos a informação de que a correlação entre os dados de violência e inclusão apresentados foram calculados com base no somatório de todas as escolas.

**Tabela 4** – Correlação entre Grau de Inclusão e as formas de violência pesquisadas – 2019

VARIÁVEIS CORRELACIONADAS	COEFICIENTE DE PEARSON
Grau de Inclusão e Preconceito	- 0,87
Grau de Inclusão e Maus Tratos Praticados	0,00
Grau de Inclusão e Maus Tratos Sofridos	- 0,46
Grau de Inclusão e Praticante de <i>Bullying</i>	- 0,06
Grau de Inclusão e Vítimas de <i>Bullying</i>	- 0,05

**Fonte:** Dados coletados em 2019.

De acordo com a Tabela 4, é possível observar que a correlação entre Grau de Inclusão e Preconceito mostrou significância por apresentar uma forte correlação negativa, com o valor de -0,87, revelando forte dependência entre as variáveis, ou seja, quanto maior o grau de inclusão, menor o preconceito nas escolas. Entre o Grau de Inclusão e Maus Tratos Sofridos, foi identificada a correlação moderada negativa,

de -0,46, onde a moderada dependência entre as variáveis indica que quanto maior o grau de inclusão, menor são os maus tratos sofridos. Mas, com relação ao Grau de Inclusão e Maus Tratos Praticados, o valor foi de 0,00, o que indica que na amostra estudada não houve correlação aparente entre as variáveis. Quanto à relação entre Grau de Inclusão e praticantes ou vítimas de *bullying*, não se revelou uma

significância, com valores de -0,06 e -0,05, respectivamente.

Dos resultados com significância (grau de inclusão x preconceito/maus tratos sofridos) importante salientar a evidência encontrada estatisticamente de que ações internas nas escolas, indicam repercussões em torno do problema da violência.

## Discussão

Da aproximação com a pesquisa e seus instrumentos, podemos observar que as perguntas do questionário sobre violência têm grande objetividade e transparência, o que de certa forma pode ter causado algum constrangimento para as respostas de todos os sujeitos, apesar de ter sido aplicado o TCLE que informou quanto ao sigilo na pesquisa.

Além disso, observamos na Tabela 3 que as médias de violência praticadas são mais baixas quando comparadas com as médias das violências sofridas. Acreditamos que esse fato pode estar relacionado com a ideia de que a prática de *bullying* é considerada como um ato intencional, como atesta a definição da lei 13.185/2015, e na escola é tratada de forma incriminatória passível a penalidades em função da lei, o que se estende às outras formas de violência. Portanto, o nosso entendimento preliminar seria o de que esse resultado quanto aos índices muito baixo para a autoria da violência em relação aos índices da violência sofrida pode estar indicando uma tendência dos sujeitos em evitar dar respostas que os colocassem como autor da violência. Portanto, se essa interpretação procede, assumir-se como agressor pode estar sendo visto como algo não aceitável socialmente e, disto podemos inferir que as ações de combate à violência e ao *bullying* nas escolas e outros espaços sociais podem estar construindo barreiras – psíquicas ou não – as quais, ao serem internalizadas pelo sujeito – em termos psicanalíticos, pelo superego –, fazem com que ele, pelo menos, não explicita seus atos violentos como algo

relacionado à hierarquia não oficial por entender que se trata de uma contravenção. Essa “inibição”, se não elimina a violência em si, pelo menos a coloca numa situação de não aceitabilidade em termos coletivos, aspecto que pode fazer com que o sujeito passe a inibir seus atos de violência. O que nos remete a Adorno (1995):

[...] é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, [...]. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos [de levar os judeus até os campos de concentração], é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p. 121).

O autor menciona essa possibilidade a partir do processo de esclarecimento da população, o qual criaria um clima intelectual, cultural e social que possibilitaria a não repetição da barbárie; “[...] portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO, 1995, p. 123).

Outra questão mencionada por ele é sobre a promoção de uma educação que não valorize a dor e a capacidade de suportá-la. A severidade e o autoritarismo – tão presente na educação tradicional – não devem prevalecer nas salas de aula, pois alunos e professores devem dialogar entre si. Silva et al. (2018) e Reis e Santos (2018) contribuem para esta reflexão esclarecendo que a existência de discussões prévias sobre essa temática no cotidiano escolar auxilia no acolhimento dos alunos, pois proporciona um espaço em que eles possam expressar seus temores e constrangimentos, fortalecendo uma relação de confiança entre os profissionais da escola e suas vítimas/testemunhas.

Muitos autores também mencionam a importância de vínculos afetivos familiares e de amizade devido à importância dos adolescentes se sentirem aceitos e integrados a um grupo. Eles precisam saber que existem pessoas em quem possam confiar (BERLESE et al., 2017;

PIGOZI, 2018; KAPPEL et al., 2014; NOBRE et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2018; SILVA et al., 2017), além de favorecer a comunicação aberta e empática, o que potencializa a autoestima desses sujeitos (PAIXÃO et al., 2018).

Quanto aos dados de inclusão, a análise revelou que todas as escolas obtiveram índices satisfatórios e estão comprometidas com uma formação de qualidade, que promove não apenas o aprendizado e permanência, mas também o desenvolvimento pessoal de todos os sujeitos. Dos resultados estatísticos obtidos pela relação de significância, podemos constatar a correlação entre grau de inclusão e preconceito, onde a escola com maior grau de inclusão (CPT com 22) também é a escola com menor grau de preconceito (CPT com 7,23), assim como a escola com menor grau de inclusão (COB com 18,2) é também a escola com maior grau de preconceito (COB com 10,27). Mas com relação ao grau de inclusão e as outras correlações de violência (maus tratos e o *bullying*), não houve correlação de significância.

Contudo, apesar da inexistência de dados estatísticos com correlação de significância ressaltamos que qualquer evidência em relação à violência sofrida (*bullying* ou maus tratos) é de relevância, pois se expressa em situação de sofrimento. Podem acarretar interrupção de um processo acadêmico, problemas físicos e/ou transtornos psíquicos, que repercutem negativamente na vida dos sujeitos, seus familiares e a comunidade acadêmica. Destacamos, portanto, que o enfrentamento da violência no ambiente escolar precisa ser compreendido em suas causas, as práticas com diálogos estimuladas, evitando as práticas punitivas sem contextualizações.

A escola, como outros diversos espaços, é um ambiente de construção social onde todos os indivíduos estão em constante transformação. Professores, alunos, família e todos os funcionários da escola fazem parte da sociedade e trazem diferentes contextos culturais, tensões, desejos e interesses, reproduzindo, portanto, os valores construídos socialmente

(muitas vezes voltados para a competição e individualidade do ser).

Concordamos com Corrêa (2017) de que “Um modelo de sociedade que prioriza a competição é pouco propício às formas de convivência, tais como as que se baseiam na amizade, no respeito e na solidariedade.” (CORRÊA, 2017, p. 92). Desta forma, é essencial discutir sobre a violência como fruto de uma sociedade competitiva e desigual: “Uma sociedade gestada no individualismo, movida pelo consumo e estruturada pela lógica da competição e do sucesso.” (CORRÊA, 2017, p. 15).

Cabe a cada um de nós refletir sobre como podemos construir uma sociedade que estimule valores de amorosidade, empatia, respeito, solidariedade e equidade. Acreditamos que a escola pode ser um dos ambientes propícios para estimular essa reflexão e esse olhar mais coletivo, com uma educação que valorize o “[...] fortalecimento do sujeito, mas não reduzi-lo à adaptação, e, sim, ao desenvolvimento de uma consciência capaz de percepção e crítica das injustiças sociais [...]” (CROCHICK; CROCHICK, 2017a, p. 91).

Nesse sentido, concordamos com Mattos et al. (2013) ao mencionarem que os educadores, além de abordarem os conhecimentos científicos, transmitem valores por meio da postura – ética ou não – que apresentam no seu dia a dia, por isso, para além de uma melhora no currículo, nas avaliações ou na prática pedagógica, o empenho pelo debate sobre a forma como a sociedade, nos seus diversos ambientes, está lidando com as relações interpessoais, deve ser incansável. Pensamos que só assim conseguiremos formar alunos críticos, autônomos e humanos, reconduzindo a qualidade da educação para uma dimensão humanística/inclusiva e não meramente performática.

Adorno (1995) traz nas suas ideias uma compreensão da relação da escola contextualizada e, portanto, a possibilidade de mudança implica transformações na sociedade e na sua relação com a escola. “Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto” (ADORNO, 1995,

p. 116), ela tem papel formador, crítico, inclusivo, social e político. Essa mudança reside na desbarbarização da humanidade, mas, para isso, é preciso que a sociedade e a escola se conscientizem disto.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HOKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Acesso em: 15 dez. 2021.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALCANTARA, S.C. et al. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 509-522, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BERLESE, D.B. et al. *Bullying* e violência social: vivência de adolescentes obesos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 491-503, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513111042016>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2002. Disponível em: [Index 2002 complete\\_05 \(csie.org.uk\)](http://www.csie.org.uk). Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://educacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial). Acesso em: 06 jan. 2022.

CANDAUI, V.M.F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Acesso em: 21 dez. 2021.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CORRÊA, A. S. **(In)disciplina e Bullying nas práti-**

**cas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017. Acesso em 06 jan. 2022.

CROCHICK, J. L., et al. Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o *Bullying*. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 1, p. 115-127, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://educacao.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v36n01/v36n01a12.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CROCHICK, J. L., et al. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e167836, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>. Acesso em: 21 dez 2021.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017a. Acesso em: 21 dez 2021.

CROCHICK, J. L. Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. **Projeto de pesquisa**. São Paulo: USP, 2013. Acesso em: 21 dez 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. Acesso em: 07 nov. 2022.

FERREIRA, V. S.; OLIVEIRA, L. V. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **PRODIDE em Revista Reviva**, v. 4, p. 54, 2007. Disponível em: [https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/prodide/Reviva\\_ano4\\_2007.pdf](https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/prodide/Reviva_ano4_2007.pdf). Acesso em: 06 jan. 2022.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FREUD, S. **El malestar en la cultura**. In: Braunstein, N.A. A medio siglo de el malestar en la cultura de Sigmund Freud. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986. Acesso em: 21 dez. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipatório? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Trad.



- Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. Acesso em: 20 dez. 2021.
- GIORDANO, R.C.; NAZARETH, L.J.S. Violência, educação e sociedade: o *bullying* na concepção de educadores em Ananindeua (PA). **Comunicações Piracicaba**, v. 24, n. 2, p. 103-126, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n2p103-126>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- KAPPEL, V. B. et al. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface** (Botucatu), v. 18, n. 51, p. 723-35, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0882>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- MALTA, D.C. et al. Violências contra adolescentes nas capitais brasileiras, segundo inquérito em serviços de urgência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2899-2908, 2017. Acesso em: 20 dez. 2021.
- MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Acesso em: 21 dez. 2021.
- MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, v. 18, p. 369-377, 2013. Disponível em: [www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/](http://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/). Acesso em: 04 nov. 2022.
- NETO, A. A. L. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81, S164- S172, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- NOBRE, C.S. et al. Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 12, p. 4299-4309, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.29222016>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G. *Bullying* entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- OLIVEIRA, W. A. et al. Modos de explicar o *bullying*: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, p. 751-761, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- OLIVEIRA, W.A. et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e *bullying*. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 5, p. 553-1564, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.09802015>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority**. Genebra, 1996 (documento inédito WHO/EHA/SPI.POA.2). Acesso em: 21 dez. 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud: resumen**. Washington, D.C.: OPAS, 2002. Disponível em: <https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/violencia/docs/informeOMS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- PAIXÃO, R. F.; PATIAS, N. D.; DELL'AGLIO, D. D. Relações entre Violência, Clima Familiar e Transtornos Mentais na Adolescência. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 109-122, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110109>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- PIGOZI, P. L. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de *bullying* escolar. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 280-312, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312018280312>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300015>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- REIS, C. M. B.; DOS SANTOS, W. S. A escola perdendo o controle: o discurso da violência em uma narrativa de uma professora em formação inicial. **Veredas Temática: Revista de Estudos linguísticos**, v. 22, n.1, p. 224-242, 2018. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SILVA, B.R.V.S. et al. Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em

adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2909-2916, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.12962018>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, J. L. et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VITAL, F.M.P. A. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acesibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

*Recebido em: 18/08/2022*  
*Aprovado em: 04/11/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# MITOS SOBRE *BULLYING*: O QUE DIZ A CIÊNCIA?

*Grazielli Fernandes\**  
Prefeitura Municipal de Canoas-RS  
<https://orcid.org/0000-0003-3545-403X>

*Débora Dalbosco Dell'Aglio\*\**  
Universidade La Salle  
<https://orcid.org/0000-0003-0149-6450>

## RESUMO

Desde o século XIX, o *bullying* tem sido estudado em todo o mundo e, com o passar do tempo, sua nomenclatura e definições foram sofrendo modificações. Trata-se de um fenômeno social complexo, caracterizado por agressões intencionais e repetitivas, praticadas por uma pessoa ou um grupo contra uma ou mais vítimas com dificuldades de se defender. Ao mesmo tempo em que a comunidade científica tem se dedicado a estudar o *bullying*, há, no senso comum, muitos mitos que o minimizam e, por vezes, impedem a adoção de medidas para preveni-los. Assim, este ensaio teórico tem por objetivo analisar mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos científicos sobre a temática. Reforça-se a necessidade de se implementar programas antibullying em todas as escolas, com investimento e interesse do poder público e da sociedade. Conclui-se que os mitos apenas reforçam estereótipos e impedem a adoção de medidas eficazes de prevenção.

**Palavras-chave:** Ciência. Bullying. Mitos.

## ABSTRACT

### MYTHS ABOUT BULLYING: WHAT DOES THE SCIENCE SAY?

Since the 19th century, bullying has been studied all over the world and, over time, its nomenclature and definitions have undergone changes. It is a complex social phenomenon, characterized by intentional and repetitive aggressions, practiced by a person or a group against one or more victims with difficulties to defend themselves. While the scientific community has dedicated itself to studying bullying, there are, in common sense, many myths that minimize it and, at times, prevent the adoption of measures to prevent it. Thus, this theoretical essay aims to analyze myths surrounding the phenomenon of bullying, discussing them based on scientific studies on the subject. The need to implement anti-bullying programs in all schools is reinforced, with investment and interest from

\* Doutora em Educação. Professora da Prefeitura Municipal de Canoas – Secretaria Municipal de Educação. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [graziellifernandes@gmail.com](mailto:graziellifernandes@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [dddellaglio@gmail.com](mailto:dddellaglio@gmail.com)

the government and society. It is concluded that myths only reinforce stereotypes and prevent the adoption of effective prevention measures.

**Keywords:** Science. Bullying. Myths.

## RESUMEN

### MITOS SOBRE EL BULLYING: ¿QUÉ DICE LA CIENCIA?

Desde el siglo XIX, el *bullying* se ha estudiado en todo el mundo y, con el tiempo, su nomenclatura y definiciones han sufrido cambios. Es un fenómeno social complejo, caracterizado por agresiones intencionales y repetitivas, practicadas por una persona o un grupo contra una o más víctimas con dificultades de defensa. Si bien la comunidad científica se ha dedicado a estudiar el *bullying*, existen, en el sentido común, muchos mitos que lo minimizan y en ocasiones impiden la adopción de medidas para prevenirlo. Así, este ensayo teórico tiene como objetivo analizar los mitos en torno al fenómeno del *bullying*, discutiéndolos a partir de estudios científicos sobre el tema. Se refuerza la necesidad de implementar programas anti-*bullying* en todas las escuelas, con inversión e interés de las autoridades públicas y la sociedad. Se concluye que los mitos solo refuerzan estereotipos e impiden la adopción de medidas de prevención efectivas.

**Palabras clave:** Ciencia. Bullying. Mitos.

## Introdução

*Bullying* é um fenômeno social, caracterizado por agressões intencionais e repetitivas, praticadas por uma pessoa ou um grupo contra uma ou mais alvos. Nessas relações, está presente a assimetria de poder, já que o agressor sente-se em uma situação de superioridade (OLWEUS, 1993). O *bullying* pode se manifestar em diferentes contextos e em diferentes períodos da vida (SMITH, 2014), mas pesquisadores de todo mundo vêm analisando-o especificamente na escola, na relação entre os alunos, devido à alta incidência (OLWEUS, 1993; SCHULTZ et al., 2012). A dinâmica envolvida no *bullying* é composta por estudantes (envolvidos direta ou indiretamente) que podem desempenhar os seguintes papéis: alvo (ou vítima), que pode ser passivo ou agressor; autor (ou agressor); e observador (ou espectador).

No processo de *bullying*, as agressões podem ser de forma direta ou indireta. São formas diretas: agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences), agressões verbais (xingar, ameaçar,

insultar, humilhar, intimidar, discriminar) e abuso sexual (insinuar, assediar, abusar, violentar). São formas indiretas de *bullying* a exclusão social ou o comportamento de disseminar histórias desagradáveis ou rumores sobre alguém (OLWEUS, 1993; SMITH, 2013; 2014). Com o uso das tecnologias sociais e de plataformas de mídias sociais, surge um novo fenômeno (ARSENEAULT, 2018), o *cyberbullying*, que acontece quando o agressor envia mensagens de texto desagradáveis e ameaçadoras, divulga fotos ou vídeos insultuosos e constrangedores, apropria-se da identidade ou invade a privacidade de outra pessoa roubando códigos pessoais (SMITH et al., 2018). Essa é mais uma forma que crianças e adolescentes possuem para intimidar e prejudicar a reputação de seus alvos, diante de uma multidão de testemunhas que podem incentivar essa violência (ARSENEAULT, 2018).

Todas as crianças e adolescentes correm o risco de sofrer *bullying* na escola, mas aqueles que são vulneráveis devido a fatores como

pobreza, *status* social associado à etnia, diferenças linguísticas ou culturais, migração ou deslocamento e deficiências, são órfãos ou de famílias de infectados pelo HIV, podem ser mais propensos a se tornarem vítimas (UNESCO, 2019). Entretanto, isso não significa afirmar que, necessariamente, países mais pobres ou escolas localizadas em regiões vulneráveis apresentem maiores índices de *bullying*.

Muitos países já possuem exigências e normativas sobre o que a escola deve fazer para prevenir o *bullying* (SMITH, 2014). No Brasil, foi aprovada a lei federal 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), segundo a qual todos os estabelecimentos de ensino devem criar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática. Ainda, para complementar a referida Lei, em 14 de maio de 2018, o Governo Federal sancionou a Lei 13.663, por meio da qual altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), com a finalidade de “incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino”.

Ainda que o *bullying* seja reconhecido como um problema de saúde pública (OMS, 2014), há, no senso comum, muitos mitos em torno desse fenômeno. Assim, este ensaio teórico tem por objetivo analisar mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos científicos sobre a temática.

## “No meu tempo não tinha *bullying*”

É fato que o *bullying* é uma prática tão antiga quanto a própria instituição escolar (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014). Em 1857, esse tema adquiriu força na Inglaterra, com a publicação do livro de Thomas Hughes, denominado *Thomas Brown’s School Day*, uma novela que se passa em uma escola pública inglesa, na qual o autor

descreve a vida escolar de Tom Brown, que sofre *bullying* por parte de seu colega Flashman (HUGHES, 1857).

Possivelmente, o primeiro artigo utilizando o termo *bullying* publicado em uma revista científica é o de Frederic L. Burk, por ocasião do Seminário Pedagógico em 1897. Nele, aborda-se o *bullying* e a provocação, mas foi negligenciado por muitas décadas (SMITH, 2014). Em 1972, Heinemann deu a primeira denominação a esse fenômeno, utilizando o termo sueco *mobbning* no livro *Mobbing – Agressão em Grupo contra Meninos e Meninas*. Nesse caso, acreditava-se que esse tipo específico de agressão deveria ser caracterizado como: violência de um grupo contra um indivíduo (SMITH, COWIE, OLAFFSSON, 2002; LIEFOOGHE, 2002). Mas o primeiro trabalho científico sobre o tema foi o livro de Olweus (1973) traduzido para o inglês em 1978, que definiu o *bullying* físico e verbal. Dan Olweus passou a estudar o tema, mas concluiu que o termo ideal para esse fenômeno seria melhor explicado com a palavra *bullying*, pois muitas pessoas declaravam que sofriam as agressões de uma única pessoa, e não de um grupo, como definem os termos *mobbning* ou *mobbing* (SMITH, 2014).

O primeiro registro de um programa *antibullying* é da década de 1980, no norte da Noruega, quando três adolescentes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio, possivelmente provocado por situações de *bullying*. Foi então que o Ministro da Educação do país iniciou uma campanha nacional *antibullying*, com o programa *Olweus Bullying Prevention Program*, desenvolvido por Dan Olweus (OLWEUS; LIMBER, 2010), cujo sucesso (redução de cerca de 50% nos casos de *bullying*), motivou outros países a adotarem programas de intervenção baseados nesse modelo (SMITH, 2013; 2014). Em 1992, houve outro avanço em relação aos estudos de *bullying*, quando o finlandês Björkqvist e seus colaboradores passaram a estudar formas indiretas, como exclusão social, comportamento de disseminar rumores e fofocas (OLWEUS, 1993; SMITH

et al., 2002; SMITH, 2014), tão prejudiciais quanto as formas diretas.

A partir de relatórios que apresentam dados sobre o *bullying* em escolas de 21 países, pesquisadores reconheceram que é complexa definição e os termos usados para descrever o fenômeno em cada idioma (SMITH et al., 1999; SMORTI; MENESINI; SMITH, 2003), tendo em vista sua conceituação teórica, a ser discutida a seguir. Muitos países mantêm o uso do termo em inglês, como é o caso do Brasil. Em outros países, o termo é traduzido: no Japão, utiliza-se o termo *ijime*; na Itália, *prepotenza* ou *violenza*; na Espanha, *acoso escolar*; (Smith et al., 2002; Smorti et al., 2003). Entretanto, Smith et al. (2002) alertam que essas traduções podem não contemplar toda a definição da palavra *bullying*.

Analisando-se especificamente o cenário brasileiro, foi a partir do final da década de 1990 que iniciaram os primeiros estudos e pesquisas sobre *bullying*, a partir de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente, esse grupo observou a agressividade em 715 crianças e adolescentes de quatro escolas públicas, aplicando o instrumento de Dan Olweus. Entretanto, nesse estudo, Jaeger et al. (1997) ainda não utilizavam o termo *bullying*, e sim agressividade escolar. Nos anos seguintes, outros pesquisadores passaram a se interessar pelo tema, e hoje há grupos de pesquisas consolidados sobre a temática em diferentes estados brasileiros.

Apesar de os estudos científicos mundiais datarem da década de 1970, já no século XIX o tema estava presente e era discutido na literatura não científica. É possível que o mito “No meu tempo não tinha *bullying*” tenha surgido pelo fato de esse termo ter sido popularizado no Brasil apenas ao final da década de 1990. Assim, ainda que o *bullying* sempre tenha existido, o termo não era usado de forma tão frequente como é hoje. Mesmo com a popularização do termo nos últimos anos, ainda há falta de conhecimento e conscientização sobre seus

problemas e consequências. Implementar legislações específicas também é um passo para dar visibilidade e conscientizar a população dos riscos causados por esse problema. Porém, no Brasil, por exemplo, a primeira legislação relativa ao *bullying* é de 2008 (Lei 8.538/2008, do estado da Paraíba), e apenas em 2015 houve a promulgação da Lei 13.185, ainda pouco conhecida de grande parte da sociedade.

## “Hoje em dia, tudo é *bullying*”

Há muitas décadas esse fenômeno vem sendo estudado, e seu conceito foi sendo modificado ao longo da história. Smith (2014) ressalta que todo *bullying* é agressão, mas nem toda agressão é *bullying*. Muitas pessoas podem não saber distingui-lo de uma desavença, ampliando o uso desse termo para abranger comportamentos desagradáveis, mesmo quando não há desequilíbrio de poder (SMITH et al., 2002).

O *bullying* diferencia-se de uma agressão a partir de três critérios: intencionalidade, repetição e desigualdade de poder (BERGER, 2007; OLWEUS, 1993; SMITH, 2014). O autor de *bullying* tem o propósito de prejudicar ou maltratar alguém, por isso, diz-se que as agressões são intencionais. Smith (2014) ainda questiona: O que é intencional – o próprio ato ou o resultado de ferir outra pessoa? O *bullying* deve ser considerado intencional ao se pensar que não é acidental. Mas a pessoa que faz *bullying* pretende realmente ferir alguém? De fato, às vezes, a pessoa que pratica *bullying* pretende realmente agredir, quando, por exemplo, ri de sua angústia e escolhe maneiras de machucá-la de maneira mais eficaz.

No *bullying*, as agressões são repetidas várias vezes ou é altamente provável que se repitam (GLADDEN et al., 2014); portanto, considera-se o fator repetição. Smith (2014) alerta que esse critério implica uma ação prejudicial que acontece mais do que apenas uma ou duas vezes, mas destaca que, muitas vezes, uma única ameaça pode ser tão prejudicial quanto a recorrência das agressões. Uma ameaça, como

“Eu vou te matar!”, por exemplo, mesmo pronunciada uma vez, pode ser considerada uma ameaça contínua, caso não seja rescindida ou desculpada. A repetição de uma ação prejudicial é claramente uma indicação muito forte de que houve a intenção do agressor. Este é ainda um critério complexo, pois se analisam diferentes situações. O fato é que a repetição não é essencial para conceituar o *bullying*, já que pode não estar presente em algumas situações.

Ainda em relação à questão da repetição, destaca-se o *cyberbullying*, que tem sido estudado de forma diferenciada do *bullying* tradicional, tendo em vistas as suas particularidades. Smith (2019) alerta que a repetição no *cyberbullying* se dá de forma diferente, pois apenas um ato agressivo na Internet pode ser repetido (transmitido, compartilhado, comentado negativamente) por muitas outras pessoas. Assim, ainda que haja somente uma postagem, ela pode ter um alcance muito grande e pode até ser viralizada. Há também outra questão importante: muitas vezes, a identidade do autor é desconhecida, o que dificulta a adoção de medidas para cessar as agressões virtuais, que ocorrem em decorrência de uma primeira postagem.

O aspecto que mais deve ser considerado nas dinâmicas de *bullying* é o desequilíbrio de poder entre autor e alvo. O primeiro sente-se em uma posição de superioridade e poder, seja do ponto de vista físico, cognitivo, econômico ou psicológico, por exemplo; e o segundo tem dificuldades de se defender. No *cyberbullying*, o anonimato das agressões *online* pode ser considerado um desequilíbrio de poder. Mas, mesmo nos casos em que o alvo sabe quem o agride virtualmente, considera-se como desequilíbrio de poder o desejo de obter *status* no grupo de pares, já que o autor das agressões demonstra não ter medo de mostrar sua identidade (SMITH, 2019).

É muito importante que não apenas os pesquisadores entendam o conceito de *bullying*, mas também estudantes e professores de escolas, seja para a mensuração de índices

de *bullying* seja para a implementação de programas de intervenção. Quanto à mensuração, há muitas dificuldades para avaliar esse fenômeno, tanto por não termos instrumentos universais válidos e que se apliquem a qualquer contexto, como pela falta de entendimento dos participantes sobre o que é *bullying*, para que haja uma resposta adequada aos instrumentos de autorrelato ou relato de pares. Essa falta de compreensão sobre o fenômeno leva a crenças errôneas, fazendo com que as pessoas nomeiem como *bullying* várias outras situações que não se enquadram na definição deste tipo de violência, tais como briga de casal ou briga ocasional entre colegas no pátio, por exemplo. No Brasil, foi realizado um estudo com o objetivo de entender a percepção dos estudantes acerca do significado do conceito de *bullying*. Constatou-se que os participantes conhecem as principais dimensões conceituais do *bullying*, mas o explicam de uma maneira descritiva e a partir de suas visões individuais (OLIVEIRA et al., 2018).

Assim sendo, é possível afirmar que nem tudo é *bullying*, pois se trata de um fenômeno complexo, com características próprias, embora até a própria ciência questione os critérios de definição. Por isso, torna-se tão necessário que escolas desenvolvam ações e projetos em seu contexto, especialmente para que o conceito de *bullying* seja amplamente conhecido pela sociedade e, de fato, diferenciado de outras formas de violência. Entende-se que apenas dessa forma será possível atuar efetivamente na prevenção e desmistificar a crença de que hoje em dia tudo é *bullying*.

## “As crianças devem sofrer *bullying* para aprender a se defender”

Ainda hoje há por parte da sociedade um certo ceticismo e desconhecimento sobre as consequências do *bullying* (ARSENEAULT, 2018). Não é incomum encontrar famílias e



profissionais da educação que pensam que o *bullying* não é um problema (OLWEUS; LIMBER, 2019). Muitos ainda acreditam que se trata de um processo natural de crescimento, algo que crianças e adolescentes devem aprender a lidar para tornarem-se mais fortes (Smith, 2014; 2018). Ao contrário desse senso comum (SMITH, 2018), pesquisadores nacionais e internacionais têm se dedicado a estudar o fenômeno e conscientizar para os riscos de ordem física, social e emocional significativos a curto e longo prazos em crianças, adolescentes e adultos.

Os alvos de *bullying* podem demonstrar problemas como tristeza, solidão e insônia (FLEMING; JACOBSEN, 2010; MELLO et al., 2017); ansiedade e depressão (SCHÄFER et al., 2004); ideações e tentativas suicidas (BARZILAY et al., 2017; TURNER; EXUM; BRAME; HOLT, 2013); sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça e dores de estômago (Schäfer et al., 2004). Quanto aos efeitos educacionais, podem faltar à escola por medo de serem agredidas e apresentar dificuldades de concentração nas aulas ou de participar das atividades escolares (UNESCO, 2019). Por não demonstrarem interesse pela escola, tendem a apresentar baixo rendimento escolar (ROTHON; HEAD; KLINEBERG; STANSFELD, 2011) e, em casos extremos, podem cometer homicídio ou suicídio (BERGER, 2007; SMITH, 2014).

Os autores de *bullying* têm maior risco de desenvolverem sintomas psicossomáticos, ansiedade e problemas de conduta (ALBORES-GALLO; SAUCEDA-GARCÍA; RUIZ-VELASCO; ROQUE-SANTIAGO, 2011); transtorno bipolar (VAUGHN et al., 2010); têm maior tendência para comportamentos de risco, como uso de tabaco, drogas e álcool (FLEMING; JACOBSEN, 2010; MELLO et al., 2017), e envolvimento em atos delinquentes (COPELAND; VOLKE; ANGOLD; COSTELLO, 2013). Por não se adaptarem às regras escolares, normalmente, apresentam baixo rendimento escolar (BERGER, 2007). Ao se analisar as vítimas que também praticam *bullying*, estudos comprovam que podem apre-

sentar problemas de conduta, oposicionismo e déficit de atenção (ALBORES-GALLO et al., 2011), além de comportamentos e ideações suicidas (HOLT et al., 2015).

O *bullying* também causa a redução do bem-estar em estudantes que testemunham as agressões, pois têm seu direito de estudar e de se relacionar de forma saudável com as pessoas comprometido (SMITH et al., 2018). Assim como alvos e autores, os observadores também podem ter problemas em seu desenvolvimento escolar, devido às tensões nesse ambiente (PEARCE; THOMPSON, 1998). De forma geral, as pessoas e o clima escolar como um todo são afetados pelo *bullying*, pois ambientes de aprendizagem permeados por violência criam uma atmosfera de medo e insegurança e uma percepção de que os professores não têm controle ou não se importam com o bem-estar dos alunos, o que reduz a qualidade da educação para todos os alunos (UNESCO, 2019).

Barzilay e colaboradores (2017) divulgaram resultados de uma pesquisa realizada com 11.110 estudantes provenientes de 168 escolas da União Europeia. Nela, analisaram as relações entre *bullying* (verbal, físico e relacional) e tentativas/ideações suicidas, analisando-se contextos de risco (ansiedade e depressão) e de proteção (suporte parental e entre pares). Os resultados revelam que sofrer *bullying* físico aumenta em 39% a probabilidade de o adolescente demonstrar ideações suicidas. Se, nesse caso, há pouco apoio parental, o número de adolescentes com ideações suicidas aumenta para 63%. Além disso, o *bullying* relacional aumentou em 28% as chances de tentativas suicidas. Esse número cresce para 220% se o adolescente tem baixo apoio parental (BARZILAY et al., 2017). No contexto brasileiro, Mello e colaboradores (2017) avaliaram os resultados da PenSE (2015) sobre a saúde mental de adolescentes envolvidos em *bullying*. Os resultados demonstram que a prática de *bullying* foi mais frequente entre os que relatam solidão, insônia e poucas amizades. A prática de *bullying*, que foi mais frequente em quem relatou usar tabaco



e drogas e ingerir álcool, é aspecto relevante que interfere no processo ensino-aprendizagem e na saúde dos escolares.

Há muitos estudos que apontam na mesma direção: a de que alvos, autores e observadores podem sofrer danos se o ciclo da violência não for rompido e se não receberem o auxílio adequado. Infelizmente, apesar disso, as vítimas ainda sentem dificuldades em denunciar as agressões a algum adulto (familiar ou professores), tanto por medo dos agressores como por internalizarem a percepção de que a situação é normal (SAMPAIO et al., 2015).

Legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, mais recentemente, a Lei 13.165/15 (Lei *Antibullying*), destacam o direito de os estudantes frequentarem espaços livres de qualquer forma de violência e opressão. É um dever de todos os adultos interferirem em situações de *bullying* e prestarem o auxílio necessário a todos os envolvidos. Finaliza-se este tópico reafirmando que não é se envolvendo em práticas de *bullying* que as crianças e adolescentes se tornarão mais fortes, e essa crença deve ser desmistificada socialmente, o que pode contribuir para que alvos e espectadores de *bullying* denunciem as agressões.

### “Eu sofri *bullying* e não morri”

Com frequência, ouvem-se relatos de adultos sobre suas vivências de *bullying* durante o período escolar. Enquanto alguns passam por essa fase aparentemente ilesos, muitos outros sofrem as consequências dessa violência por longos períodos de tempo, até chegar à vida adulta (DELARA, 2016). Ainda que as consequências decorrentes do *bullying* sejam inúmeras, é frequente no senso comum a frase “Eu sofri *bullying* e não morri”.

Algumas pessoas conseguem superar as adversidades ao longo de seu desenvolvimento, seja em virtude da rede de apoio, de características de personalidade ou de competências so-

cioemocionais, entre outros fatores protetivos (SANTOS; SILVA; SPADARI; NAKANO, 2018). Para Simões et al. (2015), o estabelecimento de vínculos afetivos com os pares, potenciaadores do desenvolvimento de sentimentos de segurança, confiança e autoestima positiva, surge como um fator protetor no que refere ao envolvimento dos adolescentes em comportamento de *bullying*. Pinheiro Mota, Dias e Rocha (2020) também desenvolveram um estudo que demonstra que a associação entre a vinculação aos pares e o desenvolvimento da autoestima poderá exercer um efeito significativo enquanto fator protetor face ao *bullying* na adolescência.

Entretanto, para outras pessoas, os traumas podem se prolongar por longos períodos de tempo. Já existem estudos em diferentes países com o objetivo de compreender o quanto as situações de *bullying* ainda impactam na vida dos adultos, muito tempo após essas vivências. Idsoe et al. (2021) afirmam que a complexidade e a gravidade das consequências após o *bullying* estão provavelmente relacionadas à intensidade e duração da exposição, que interagem com uma gama de fatores de risco e proteção. Esses autores argumentam que a vitimização por *bullying* deve ser considerada um trauma interpessoal repetitivo, em que as reações são compreendidas dentro da estrutura combinada de um transtorno de trauma do desenvolvimento e de um transtorno de estresse pós-traumático complexo. Essas reações negativas às situações de *bullying*, que podem ser compreendidas como eventos estressores, podem se manifestar em diferentes etapas da vida, com impacto tanto no desenvolvimento emocional como físico, destacando-se prejuízos nos processos de aprendizagem (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009).

Estudos empíricos já têm oferecido um panorama das consequências do *bullying* na vida adulta. Schäfer et al. (2004) realizaram um estudo quantitativo com 884 adultos de três países (Espanha, Alemanha, Reino Unido). Os adultos que se declararam alvos de *bullying*

(tanto na escola primária quanto na secundária) demonstraram escore mais baixo na autoestima geral e mais alto na solidão emocional, além de relatarem mais dificuldades em manter amizades. De forma geral, a pesquisa demonstra que há uma associação entre vitimização na escola e qualidade de vida posterior.

Na Austrália, Allison, Roeger e Reinfeld-Kirkman (2009) realizaram um estudo com 2.833 adultos a fim de investigar se os participantes haviam experienciado situações de *bullying* durante a vida escolar. Aproximadamente 20% dos adultos relataram ter experimentado *bullying* quando estavam na escola. Aqueles que se declararam alvos tiveram uma saúde mental e física significativamente pior em comparação com os não vitimizados.

Outra pesquisa conduzida por Copeland et al. (2013), realizada com 1.420 adultos estadunidenses, demonstra que os alvos (inclusive os que também praticam *bullying*) apresentaram taxas elevadas de transtornos psiquiátricos, tanto durante a infância, quanto na idade adulta, aliadas a problemas familiares. Mesmo após controlar os problemas psiquiátricos da infância ou dificuldades familiares, os pesquisadores constataram que as vítimas continuaram a ter uma maior prevalência de problemas, como agorafobia, ansiedade e pânico. As vítimas que também praticam *bullying* apresentaram riscos de depressão, pânico, agorafobia e ideias suicidas, enquanto os agressores demonstraram risco de transtorno de personalidade antissocial.

Mais recentemente, Winding, Skouenborg, Mortensen e Andersen (2020) avaliaram sintomas depressivos em uma amostra de 1.790 participantes adultos da Dinamarca. Novamente, os resultados demonstram associações entre sofrer *bullying* aos 15 ou 18 anos e relatos de sintomas depressivos aos 28 anos. Portanto, ser intimidado na infância ou adolescência pode estar associado ao desenvolvimento de sintomas depressivos na idade adulta.

Tais estudos indicam que as experiências de *bullying* na escola podem ter relação com a

baixa qualidade de vida na idade adulta. Ainda que muitos adultos não sintam o impacto da violência vivenciada no período escolar, outros têm suas vidas transformadas por essas experiências. Obviamente, não é possível generalizar, afirmando que todas as pessoas vitimizadas por *bullying* terão problemas na vida adulta, pois, como já foi afirmado, há muitos fatores que impactam diretamente na superação ou não das adversidades.

O fato é que desmistificar a crença de que todos que sofrem *bullying* não irão sentir os impactos na vida adulta é fundamental para que essa violência seja tratada como um problema de saúde pública.

## “*Bullying* acontece mais em escolas públicas e em países mais pobres”

Com frequência, ouvimos que o *bullying* acontece mais em escolas públicas, o que pode refletir o preconceito social em relação a essa parcela da população. No contexto brasileiro, a principal pesquisa sobre *bullying* no ambiente escolar é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados devem ser analisados com o objetivo de entender a prevalência de *bullying* em escolas públicas e privadas. A população-alvo da PeNSE é formada por escolares do 9º ano do ensino fundamental de escolas com um total de 15 estudantes ou mais nesse ano letivo, públicas ou privadas, de todo o território brasileiro (IBGE, 2013). Tem sido realizada a cada três anos, e seus dados norteiam estudos com foco no desenvolvimento positivo de adolescentes escolares.

Em 2009, a pesquisa foi realizada com 60.973 escolares de 1.453 escolas públicas e privadas. A análise dos dados não demonstrou diferença significativa em situações de *bullying* entre escolas públicas (5,5%) e privadas (5,2%), exceto em Aracaju-SE, onde foi registrada maior ocorrência de *bullying* em escolas privadas (MALTA

et al., 2010). Três anos após, em 2012, o mesmo estudo foi realizado com 109.104 adolescentes de todos os estados brasileiros e o distrito federal, cujos dados apontam que, entre os alunos de escolas privadas, a taxa de *bullying* foi de 7,9%, enquanto que, nas escolas públicas, foi de 7,1% (IBGE, 2013). A pesquisa de 2015, na qual participaram 102.301 estudantes, indicou que, entre os alunos das escolas públicas, o percentual de *bullying* foi de 7,6% e, entre os das escolas privadas, 6,5% (IBGE, 2016). A última pesquisa foi recentemente publicada, a partir de dados coletados em 2019. Participaram 159.245 estudantes, com idades entre 13 e 17 anos, de todos os estados brasileiros. Houve maior prevalência de *bullying* entre os alunos de escolas privadas (13,5%) do que entre as públicas (11,8%) (IBGE, 2021).

Esse estudo conduzido pelo IBGE oferece um panorama importante sobre índices de *bullying* por dependência administrativa brasileira. Ao observar os dados, é possível notar que, das quatro fases da pesquisa, em duas houve maior ocorrência em escolas privadas (2012 e 2019) e, na primeira, a diferença de percentual não foi considerada significativa (MALTA et al., 2010). Portanto, observa-se que, no Brasil, dados da principal pesquisa desmistificam o preconceito de que escolas públicas apresentam mais situação de *bullying* do que as privadas.

No cenário internacional, foi realizado um estudo na Espanha, com 1993 alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de estudar a prevalência de *bullying/cyberbullying* e explorar a quantidade de comportamentos de *bullying/cyberbullying* sofridos, praticados e observados em centros públicos e privados (MACHIMBARRENA; GARAIGORDOBIL, 2017). Os dados demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os centros públicos e privados na porcentagem de vítimas, agressores e observadores, tanto em *bullying* quanto para *cyberbullying*.

O *bullying* está presente em todas as escolas do mundo, não havendo relação com o tipo de dependência administrativa. Mas de onde sur-

giu o mito de que há mais situações de *bullying* em escola pública e países em desenvolvimento? O senso comum entende que, nas periferias ou entre as populações mais vulneráveis, há mais violência, incluindo-se o *bullying*. Entretanto, Cantini (2004) aponta que o *bullying* não é prerrogativa de classes sociais menos favorecidas, de escolas estatais de periferia, assim como não é predominante em grandes cidades ou em países pobres.

Inclusive, é importante observar que, até onde se tem conhecimento, o interesse pelo tema surgiu em países desenvolvidos, como Finlândia e Noruega, a partir de situações extremas de homicídio e suicídio cometidos por jovens estudantes. Nesses dois casos, houve um interesse governamental em solucionar um problema com graves consequências, a partir de programas de intervenção ao *bullying* que, atualmente, integram os currículos escolares. Não significa que esses países não enfrentem problemas sérios de *bullying*, mas optaram, ainda em um período cujo tema tinha pouca visibilidade, por buscar medidas para combatê-lo, muito antes de outros países, como o Brasil, por exemplo.

É preciso desmistificar a crença de que *bullying* acontece com mais frequência em escolas públicas ou em países mais pobres. A partir da consciência de que essa forma de violência atinge a todos, sem distinções, será possível desenvolver e implementar políticas públicas eficazes de combate ao *bullying* em todas as escolas.

## Enfoque e estratégias de intervenções *antibullying*

É indiscutível a importância de se debater esse tema não apenas no meio acadêmico, mas também no principal local em que acontece: nas escolas. É nesse lugar que podemos aprender a prevenir essa forma de violência e contribuir para o desenvolvimento saudável dos estudantes. É justamente a gravidade de situações de *bullying* que vem mobilizando

educadores e pesquisadores a desenvolverem projetos e programas de prevenção a essa forma de violência.

De forma geral, intervenções com foco nos aspectos positivos têm sido destacadas em estudos recentes. Para Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018), intervenções positivas ou intervenções protetoras são aquelas que visam promover resiliência, interações de bons-tratos, bem-estar subjetivo e coletivo de comunidades em situações de risco pessoal e social. Intervenções positivas incluem métodos de intervenções para desenvolver processos cognitivos, emocionais e comportamentais positivos do indivíduo (SIM; LYUBOMIRSKY, 2009). Dados têm demonstrado resultados satisfatórios dessas intervenções para a mudança de processos cognitivos, redução de sintomas depressivos, maior flexibilidade mental, resiliência, bem-estar e saúde em diferentes populações (SELIGMAN; RASHID; PARKS, 2006; SELIGMAN; REIVICH; JAYCOX; GILLHAM, 1995).

Reconhecendo-se o *bullying* como um fenômeno relacional, são necessárias intervenções *antibullying* sob diferentes perspectivas: no plano individual, com a participação de alunos, professores, funcionários, direção, pais; na sala de aula, abrangendo relacionamentos interpessoais aluno-aluno, professor-aluno, além de trabalho especial com o currículo; com as famílias, a partir da colaboração escola-família e relacionamento pais-filhos; e com a comunidade escolar, envolvendo entidades e responsáveis pelas políticas educativas e instituições colaboradoras (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014). Em cada escola, as manifestações da violência são diferentes, o que requer observação e sensibilidade para identificá-las, assim como estratégias de prevenção diferenciadas. As estratégias comuns entre todos aqueles que se propõem a prevenir o *bullying* devem ser o apoio e a participação da comunidade escolar, com escuta de todos e divisão de responsabilidades entre os envolvidos (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

São muitos os desafios de se implementar programas *antibullying* no Brasil de forma integrada ao currículo escolar e que envolvam toda a escola. Nesse cenário, citamos a falta de recursos (especialmente no contexto público); a falta de preparo dos educadores, por não terem formação adequada sobre violência escolar e *bullying*, tanto na graduação quanto em cursos de formação de professores; a falta de interesse dos gestores públicos; a dificuldade de integrar as famílias, entre outros.

Nesse caso, intervenções pontuais e focadas nos estudantes podem ser implementadas para que os estudantes percebam a escola como um espaço de vínculos positivos e saudáveis com seus pares e empoderem-se para atuar na prevenção do *bullying*. Recentemente, foi implementada e avaliada uma intervenção *antibullying* no contexto escolar, com foco na adolescência, denominada *#NoBullying* (FERNANDES, 2021). O estudo de viabilidade apontou que essa intervenção tem potencial para contribuir na prevenção ao *bullying*, promovendo um papel mais ativo dos estudantes e relações mais positivas no ambiente escolar, e que pode ser replicada em outros contextos escolares (FERNANDES; DELL'AGLIO, 2021).

## Considerações finais

Este ensaio teve por objetivo analisar cinco mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos sobre a temática. Destaca-se que o conhecimento científico pode contribuir para que se rompam estereótipos e se deixe de naturalizar situações de violência e perseguição entre pares, que favorecem a ocorrência do *bullying* escolar. No primeiro mito, “No meu tempo não tinha *bullying*”, observou-se que o *bullying* tem sido estudado cientificamente desde 1897. No Brasil, as primeiras pesquisas surgiram apenas no século seguinte, em 1997, mas ainda o termo utilizado era “agressividade escolar”. O fenômeno *bullying* sempre esteve presente na sociedade, mas a popularização desse termo no contexto



brasileiro ainda é recente. Talvez seja essa a razão de ainda estar presente na sociedade essa crença.

No segundo mito, “Hoje em dia, tudo é *bullying*”, analisou-se o conceito de *bullying* e suas transformações ao longo do tempo. Destacou-se que nem tudo é *bullying*, já que critérios específicos devem ser observados, os quais o diferenciam de outras formas de violência. Além disso, há papéis específicos nessa dinâmica, que são alvos, autores e testemunhas, e cada um possui características próprias. Portanto, desmistificou-se a crença de que tudo é *bullying*.

No terceiro mito, “As crianças devem sofrer *bullying* para aprender a se defender”, foram mencionados estudos que demonstram os diversos problemas causados pelo *bullying*, ao longo do desenvolvimento de todos os envolvidos. Não é o envolvimento em práticas de *bullying* que tornará as crianças e adolescentes mais fortes para se defenderem, ao contrário, as consequências negativas podem ser graves e duradouras, afetando sua qualidade de vida, ao longo do seu desenvolvimento.

No quarto mito, “Eu sofri *bullying* e não morri”, são apresentados estudos realizados com adultos que tiveram envolvimento em *bullying* durante o período escolar. Os resultados demonstram que os adultos podem sofrer as consequências de seu envolvimento em *bullying* durante a infância ou adolescência, e até mesmo na sua vida adulta. Embora alguns tenham a disponibilidade de fatores de proteção que podem atenuar o impacto do *bullying*, outros podem apresentar sintomas e quadros psicopatológicos em consequência dessa vitimização. Assim, refuta-se essa crença de que todos são capazes de superar as adversidades do *bullying* da mesma forma e destaca-se a necessidade de fornecer à comunidade, de forma geral, informações detalhadas sobre as consequências negativas dessa violência.

Para desmistificar o quinto mito (“*Bullying* acontece mais em escolas públicas e em países mais pobres”), são apresentados estudos bra-

sileiros e internacionais que demonstram não haver diferença estatisticamente significativa de envolvimento em *bullying* por dependência administrativa (pública e privada). Além disso, discute-se o fato de que foi justamente em países desenvolvidos que os primeiros estudos e programas *antibullying* tiveram início devido a graves situações de *bullying* verificadas. Dessa forma, cabe a todas as escolas, sejam públicas ou privadas, desenvolver ações para minimizar a ocorrência desse problema.

Por fim, reforça-se a necessidade do cumprimento das leis federais 13.185/2015 e 13.663/2018, que determinam a implementação de programas *antibullying* e de medidas que promovam a cultura da paz em todas as escolas. Para que essas leis sejam efetivamente cumpridas, é necessário, além do investimento de setores públicos e privados, um interesse coletivo de toda a sociedade, para que seja desenvolvido um trabalho em rede, envolvendo alunos, professores, funcionários, equipes diretivas e famílias. Programas e intervenções *antibullying* precisam ser desenvolvidos, de forma integrada ao currículo escolar, buscando conscientização e compromisso de todos, além de divulgar conhecimento científico e esclarecer a população sobre este tipo de violência escolar. É inconcebível que a sociedade ainda persista com a ideia de que esses mitos são verdades, pois isso apenas reforça estereótipos e impede a conscientização sobre esse tipo de violência e a adoção de medidas eficazes de prevenção e intervenção.

## REFERÊNCIAS

- ALBORES-GALLO, Lilia; SAUCEDA-GARCÍA, Juan Manuel; ROQUE-SANTIAGO, Eduardo. El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, Cuernavaca, v. 53, n. 3, p. 220-227, mai./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342011000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006)
- ALLISON, Stephen; ROEGER, Liegh; REINFELD-KIRKMAN. Nova. Does school bullying affect

adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. **School Bullying and Adult Health**, n. 43, v. 12, p. 1164-1170, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3109/00048670903270399>

ALMEIDA, Ana; FERNÁNDEZ, Maria. O caráter ímpar do bullying na relação de pares: conceptualização e modelos de intervenção sistêmica. In: MATOS, M. (Ed.). **Vítimas de crime e violência: Práticas de intervenção**. Braga: Psiquilibros, 2014.

ARSENEAULT, Louise. Annual Research Review: the persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 59, n. 4, p. 405-421, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

BARZILAY, Shira. Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: a 10-country study. **Journal of Adolescent Health**, v. 61, n. 2, p. 179-186, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>

BERGER, Kathleen Stassen. Update on bullying at school: science forgotten?. **Developmental Review**, v. 27, p. 90-126, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Brasil: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Brasil: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019**. Brasil: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. **Lei N. 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei N. 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 23 mai 2018.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; SCHAEFER, Luisiana Souto; KRISTENSEN, Christian Haag. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 315-323, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200014>

CANTINI, Nilza. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. 206f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf)

COPELAND, William; WOLKE, Dieter; ANGOLD, Adrian; MRCPsych; COSTELLO, Jane. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. **Jama Psychiatry**, v. 70, n. 4, p. 419-426, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>

DELARA, Mahin. Mental health consequences and risk factors of physical intimate partner violence. **Mental Health in Family Medicine**, v. 12, n. 1, p. 119-125, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25149/1756-8358.1201004>

FERNANDES, Grazielli. **Delineamento, implementação e avaliação de intervenção antibullying no contexto escolar**. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, 2021.

FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Intervenção antibullying no contexto escolar: Estudo de viabilidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e57910817626, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17626>

FLEMING, Lila C.; JACOBSEN, Kathryn H. Bullying among middle-school students in low and middle income countries. **Health Promotion International**, v. 25, n. 1, p. 73-84, nov. 2010. Disponível em:



<https://doi.org/10.1093/heapro/dap046>

GIORDANI, Jaqueline Portela; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. School violence: perceptions of students and teachers of a public school. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>.

GLADDEN, Matthew.; VIVOLO-KANTOR, Alana; HAMBURGER, Marle; LUMPKIN, Corey. **Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements**. Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education, 2014. Disponível em: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>

HOLT, Melissa et al. Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. **Pediatrics**, v. 135, p. 496-509, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

HUGHES, Tom. **Thomas Brown's School Day**. United Kingdom: Macmillan, 1987.

IDSOE, Thormod et al. Bullying, victimization and trauma. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, n. 480353, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.480353>

JAEGER, Angelita Alice; DORNELES, Daniela Soares; GRIGOLETTI, Marilei Soares; CANFIELD, Marta de Salles; PEREIRA, Sybelle Regina; BELTRAME, Valmir. Agressividade escolar. **Revista Kinesis**, v. 18, p. 51-75, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/viewFile/8598/5243>

MACHIMBARRENA, Juan; GARAIGORDOBIL, Maite. Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. **Anales de Psicología**, v. 33, n. 2, p. 319-326, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>

MALTA, Deborah Carvalho et al.. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2010.v15suppl2/3065-3076>

MELLO, Flávia Carvalho Malta; SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; PRADO, Rogério Ruscitto do; MALTA, Deborah Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa

Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; BRAGA, Iara Falleiros; ROMUALDO, Claudio; CARAVITA, Simona Carla Silvia; SILVA, Marta Angélica Iossi. Modos de explicar o *bullying*: Análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, p. 2018, 751-761. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. Oxford, USA: Blackwell Publishing, 1993.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

OLWEUS, D; LIMBER, Susan. The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP): new evaluation and current status. In: Smith, Peter (Ed.). **Making an impact on school bullying: interventions and recommendations** (pp. 23-44). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014**, 2014. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>

PEARCE, John; THOMPSON, Anne. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Archives of Disease in Childhood**, v. 79, p. 528-531, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/adc.79.6.528>

ROTHON, Catherine; HEAD, Jenny; KLINEBERG, Emily; STANSFELD, Stephen. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. **Journal of Adolescence**, v. 34, p. 579-588,

2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>

SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro et al. Prevalência de *bullying* e emoções de estudantes envolvidos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 344-52, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

SCHÄFER, Mechthild et al. Lonely in the crowd: recollections of bullying. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 22, p. 379-394, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>

SELIGMAN, Martin E. P.; RASHID, Tayyab; PARKS, Acacia. Positive psychotherapy. **American Psychologist**, v. 61, n. 8, p. 774-788, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

SELIGMAN, Martin E. P.; REIVICH, Karen; JAYCOX, Lisa; GILLHAM, Jane. **The optimistic child**. New York: Houghton Mifflin, 1995.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt et al. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008>

SIMÕES, Sônia; FERREIRA, Joaquim Jorge; BRAGA, Sandra; VICENTE, Henrique. Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/431/1/4.RPICS\\_vol1\\_1\\_2015\\_SS\\_JJF\\_SB\\_HV\\_bullying\\_30\\_41.pdf](https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/431/1/4.RPICS_vol1_1_2015_SS_JJF_SB_HV_bullying_30_41.pdf)

SIN, Nancy; LYUBOMIRSKY, Sonja. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology**, v. 65, n. 5, p. 467-487, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20593>

SMITH, Peter K. School bullying. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7458/SPP2012702332>

SMITH, Peter. **Understanding school bullying: Its**

**nature & Prevention Strategies**. London: Sage, 2014.

SMITH, Peter (Ed.). **Making an impact on school bullying: interventions and recommendations**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019.

SMITH, Peter; COWIE, Helen; OLAFSSON, Ragnar; LIEFOOGHE, Andy. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, p. 1119-1133, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

SMITH, Peter et al. **The nature of school bullying: A cross-national perspective**. London: Routledge, 1999.

SMITH, P. K et al. Introduction. In: SMITH, Peter et al. **Bullying, Cyberbullying and Student Well-Being in Schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives**. London: Cambridge University, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9781316987384>

SMORTI, Andrea; MENESINI, Ersilia; SMITH, Peter. Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 34, n. 4, p. 417-432, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022022103254163>

VAUGHN, Michael et al. Psychiatric correlates of bullying in the United States: findings from a national sample. **Psychiatric Quarterly**, v. 81, p. 183-195, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11126-010-9128-0>

TURNER, Michael; EXUM, Lyn; BRAME, Robert; HOLT, Thomas. Bullying victimization and adolescent mental health: general and typological effects across sex. **Journal of Criminal Justice**, v. 41, p. 53-59, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005>

VOLK, Anthony; VEENSTRA, René; ESPELAGE, Dorothy. So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. **Aggression and Violent Behavior**, v. 36, p. 34-43, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>

WINDING, Trine Nøhr; SKOUENBORG, Lisbeth Astrid; MORTENSEN, Vibeke Lie; ANDERSEN, Johan Hviid. Is bullying in adolescence associated with the development of depressive symptoms in adulthood?: A longitudinal cohort study. **BMC Psychology**, v. 8, n. 122, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00491-5>

YUNES, Maria Angela Mattar; FERNANDES, Grazielli; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 83-92, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29766>

ZYCH, Izabela; FARRINGTON, David; LLORENT,

Vicente; TTOFI, Maria. **Springer briefs in psychology. Protecting children against bullying and its consequences**. New York, USA: Springer Science + Business Media, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

*Recebido em: 27/04/2022*  
*Aprovado em: 04/11/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# Estudios



# PRÁTICAS INOVADORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O LUGAR DAS TECNOLOGIAS

*Arline Thomé da Silva\**

*Universidade do Estado de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0002-9141-6903>

*Daniela Tomio\*\**

*Universidade Regional de Blumenau*

<http://orcid.org/0000-0001-5578-7822>

## RESUMO

Com o objetivo de elucidar práticas de formação continuada de professores da Educação Básica, consideradas inovadoras, bem como suas interfaces com as tecnologias digitais divulgadas no portal Porvir, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e bibliográfica online. Foram analisadas dez notícias do site por meio do método de análise textual discursiva. Concluiu-se que todas as práticas formativas têm caráter de inovação, porém o foco é para as inovações marginais e adicionais, ou seja, mudanças que incidem em uso pelos professores de novas metodologias de ensino com tecnologias digitais em sua prática. Apenas dois percursos formativos contribuem para inovações fundamentais e institucionais, com a promoção de mudança do contexto profissional a partir do fortalecimento de uma comunidade de aprendizagem docente que reflete sobre suas concepções educativas e investiga suas práticas pedagógicas, no fomento de uma cultura digital, na escola.

**Palavras-chave:** formação continuada docente; inovação; tecnologias; portal Porvir<sup>1</sup>.

## ABSTRACT

### INNOVATIVE PRACTICES OF CONTINUING TEACHING TRAINING AND THE PLACE OF TECHNOLOGIES

This study aimed to elucidate innovative practices of continuing teacher training

\* Doutoranda em Educação (UDESC); Mestre em Educação (UDESC); licenciada em Pedagogia (FURB), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [arlinethome@gmail.com](mailto:arlinethome@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora na Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [danitomiobr@gmail.com](mailto:danitomiobr@gmail.com)

1 Esta pesquisa, em acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, não precisou ser registrada, nem avaliada pelo sistema CEP/CONEP, por tratar-se de uma "II - pesquisa que utilize informações de acesso público". No entanto, adotou-se o rigor ético com os dados online, em conformidade com a política do contexto investigado "Portal Porvir - Inovações em Educação", que permite: "1. O conteúdo produzido pelo Porvir pode ser reproduzido, em partes ou na íntegra, desde que seja publicado com a mesma licença [Licença Pública Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional] e não seja usado para fins comerciais. 2. As republicações de textos ou infográficos devem incluir o nome do autor e o crédito para o Porvir, além do link para o conteúdo original" (<https://porvir.org/sobre-nos/>).

in Basic Education and their interfaces with digital technologies, published on Porvir Website. For this, it was developed qualitative and bibliographic online research. It was analyzed ten news from Porvir website using the discursive textual analysis method. The study concluded that all training practices are innovative, but the focus is on marginal and extra innovations, to changes that affect teachers' use of new teaching methodologies with digital technologies for student learning. Among the practices, just two of them demonstrate contributing to fundamental and institutional innovations, promoting change in the professional context through the strengthening of a teaching-learning community that reflects their educational concepts and investigates their pedagogical practices in fostering digital literacy at school.

**Keywords:** continuing teacher training; innovation; technologies; porvir Website.

## RESUMEN

### PRÁCTICAS INNOVADORAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y EL LUGAR DE LAS TECNOLOGÍAS

Con el fin de dilucidar las prácticas de formación continua para docentes de Educación Básica, consideradas innovadoras, así como sus interfaces con las tecnologías digitales, publicadas en el portal Porvir, se desarrolló una investigación cualitativa y bibliográfica en línea. Fueron analizadas 10 noticias mediante el método de análisis textual discursivo. Se concluyó que todas las prácticas formativas tienen un carácter innovador, pero el foco está en innovaciones marginales y adicionales, es decir, cambios que inciden en el uso por parte de los docentes de nuevas metodologías de enseñanza con tecnologías digitales en tu práctica. Solo dos cursos de formación contribuyen a las innovaciones fundamentales e institucionales, promoviendo el cambio en el contexto profesional a través del fortalecimiento de una comunidad de enseñanza aprendizaje que refleje sus conceptos educativos e investigue sus prácticas pedagógicas, en el fomento de una cultura digital, en la escuela.

**Palabras clave:** formación continua del profesorado; innovación; tecnologías; portal de Porvir.

## INTRODUÇÃO

O modelo de escola que se desenvolveu ao longo dos séculos não atende mais às necessidades e aos dilemas para transformação do mundo contemporâneo. Nesta direção, compartilhamos com a ideia de Nóvoa e Vieira (2017), que destacam três mudanças centrais para a escola do presente e o papel dos professores. A primeira implica em aprender na escola a trabalhar de modo colaborativo, entre estudantes e com os professores. Na segunda, as práticas educativas precisam mobilizar o trabalho dos

estudos de modo flexível, com tempos coletivos e individuais/personalizados. Por fim, a terceira mudança está em oportunizar aprendizagens pela pesquisa, em que a curiosidade, investigação, descoberta e sistematização de conhecimentos seja tarefa de todos da escola. Interpretamos essas mudanças propostas ao trabalho do professor, em outras relações com o conhecimento, considerando um contexto histórico-social marcado por uma “cultura digital”. Essa “expressão integra perspectivas



diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (KENSKI, 2018, p.139).

Pensar este modelo de organização da escola, em uma perspectiva de cultura digital, implica em novos modos de realização do trabalho docente e, como destacam Nóvoa e Vieira (2017, p. 51), “para isso, é necessário que, ao longo da sua formação, os futuros professores tenham a possibilidade de viver e de trabalhar em ambientes de aprendizagem coerentes com estes princípios. Se assim não for, dificilmente conseguiremos formar os professores que os tempos atuais exigem”. Do mesmo modo, compreendemos que os percursos de formação continuada dos professores precisam estar sintonizados com o que se espera desse profissional na escola. Parafraseando Nóvoa e Vieira (2017), se sua prática educativa precisa ser inovadora na escola, sua formação continuada precisaria acontecer igualmente em uma proposta inovadora. Ou seja, uma “formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica. É preciso mudar”. (KENSKI, 2015, p. 427a). No entanto, Imbernón (2009, p. 35) ressalta que “atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe”.

Quando Imbernón (2009) destaca que “há pouca inovação”, provoca também à curiosidade e motiva a realização dessa pesquisa a partir de perguntas: *o que é uma formação continuada docente inovadora? Qual é o lugar da tecnologia em um percurso inovador de formação continuada?*

Por inovação educacional, entendemos toda “ação pedagógica estruturada relativamente nova, que promove melhorias no processo

de ensino-aprendizagem, considerando os diferentes contextos escolares, os interesses e necessidades dos alunos”. (NUNES *et al.*, 2015, p. 52). Por sua vez, Carbonell (2002, p. 19) define inovação como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Com base nesses conceitos, pressupomos que uma formação continuada inovadora precisaria considerar contextos, interesses e necessidades dos professores e com potência para o novo, a mudança nas ações/práticas pedagógicas, com resultados para aprendizagens dos estudantes nas escolas.

Embora pareça senso comum a relação entre inovação e educação, ainda é incipiente a investigação sobre a temática, conforme revelam buscas em portais de pesquisa acadêmica<sup>2</sup>. Tal fato também é destacado por Matos (2010, p. 148), que diz: “encontramos, frustradamente, um número bem pequeno de trabalhos que discutem a temática inovação. [...] a inovação trata-se de uma questão complexa e desafiante, ainda impedida por um paradigma tradicional [...]”. Essa lacuna de conhecimentos justificou a importância de se pesquisar o tema e, assim, por outro caminho, realizamos um novo levantamento, utilizando a ferramenta de busca do Google. Nesse procedimento, encontramos um portal denominado “Porvir” que aborda temas de inovação na área de Educação:

O Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que **mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais** para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais. (PORVIR, 2021, s.p., grifo nosso)

2 Em buscas na BDTD IBICT e Portal de Teses CAPES, no ano de 2019, com os descritores *inovação AND formação continuada docente OR de professores* foram localizadas apenas duas teses (FERREIRA, 2013; PINTO, 2008) e três dissertações (FIGUEIRÊDO, 2008; MATOS, 2010; MACE-DO, 2011).

Entre os temas de destaque no menu de navegação desse portal, encontra-se a seção “Formação do professor”, onde é possível ter acesso às notícias de inovações na formação docente inicial e continuada. Assim, delimitamos o contexto desta pesquisa para busca de práticas inovadoras de formação continuada de professores. Justificamos esse lugar de pesquisa com as palavras de Nóvoa e Viera (2017, p. 50) sobre os novos caminhos da educação que necessitamos percorrer: “Precisamos de conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo. Escrever. Partilhar. Discutir. Experimentar. Só com instituições de formação de professores vibrantes e inspiradoras é que conseguiremos formar professores [...]”.

Nessa perspectiva, compreendemos que o portal Porvir pode ser um contexto para “se conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo”, especialmente no Brasil, no que se refere à formação continuada de professores em propostas consideradas como “inovadoras”, além de evidenciar o lugar que a tecnologia ocupa nesses percursos formativos. Com base nisso, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de elucidar práticas de formação continuada de professores da Educação Básica, consideradas inovadoras, bem como suas interfaces com as tecnologias digitais, divulgadas pelo portal Porvir.

## Inovação na formação continuada docente: compreensões teóricas

Hernández *et al.* (2000, p.21-22) consideram que “[...] uma inovação não é apenas algo novo, mas algo que se melhora e que permite mostrar os resultados de tal melhora”. Nessa mesma direção, Arias (2016, p. 5, tradução nossa) entende que não devemos confundir a inovação com algo novo, pois a “[...] inovação não é boa pelo fato de ser nova, e sim basicamente porque contribui de maneira diferente, confiável e válida para solucionar problemas

educativos ou melhorar os feitos educacionais”.

A definição de inovação varia conforme a interpretação de cada sujeito, o que torna o seu significado complexo. Conforme Hernández *et al.* (2000), o conceito se altera para cada pessoa envolvida com a inovação, dependendo do vínculo que mantém com termo. “Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela” (idem, p. 19). Segundo os autores, não existe uma única maneira para conceituar o termo. Isso faz com que a inovação seja “uma tarefa socialmente necessária, escolarmente útil e, provavelmente, enriquecedora em nível pessoal” e que se caracterize por seu caráter multidimensional [...]”. (idem, p. 29).

De acordo com Blanco e Messina (2000), existe uma ausência de marco teórico que permita identificar o que é uma inovação na área educacional. Com a pesquisa sobre o *Estado da Arte de las Innovaciones en América Latina*, os autores identificaram os seguintes atributos para caracterizar uma experiência inovadora:

- » inovação implica transformação e mudança qualitativa significativa, não simplesmente melhora ou ajuste ao sistema atual;
- » inovação não é necessariamente uma invenção, mas algo novo que promove um avanço no sistema para sua plenitude, uma nova ordem ou sistema;
- » inovação implica intencionalidade ou intervenção deliberada e, em consequência, tem que ser planejada;
- » inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para melhorar os fins da educação;
- » inovação implica uma aceitação e apropriação da mudança por aqueles que devem cumpri-la;
- » inovação implica uma mudança de concepção e prática;
- » inovação é um processo aberto e inconcluso que envolve reflexão a partir da prática.

Além destas características, as inovações possuem especificidades conforme a intensidade da mudança e da amplitude. Segundo Arias (2016), os tipos de inovação de acordo com a intensidade da mudança são três: marginais, adicionais e fundamentais. Em relação à amplitude, Arias (2016) destaca duas classificações: facultativas e institucionais. Estas serão detalhadas nas análises das práticas de formação docente inventariadas neste estudo.

Imbernón (2011) escreve de uma inovação educacional a partir de dentro; isso significa mudar com base na real necessidade da escola. Ainda salienta que o professor não pode ser um sujeito que apenas implementa uma inovação que foi lhe solicitada, mas “[...] deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21). Em outras palavras, a formação continuada pode contribuir para inovação na escola, desde que o professor seja percebido como protagonista nesse processo.

Para alcançar a contemporaneidade do tempo em que estamos vivendo, os programas devem ser repensados a fim de contemplar a preparação do professor para essa nova realidade, como destaca Imbernón (2009, p. 25): “em definitivo, o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (a sociedade que a envolve) serão muito diferentes”.

Imbernón (2009) ainda destaca que para atingir mudanças na educação não basta que mudem apenas os professores, mas também o local onde estão inseridos, a escola. Não é suficiente os docentes elaborarem novos conhecimentos e ideias inovadoras se o ambiente escolar não colabora com a realização dessas novas práticas ou as restringe a pequenas áreas que não refletirão em uma inovação institucional. Buscamos uma inovação que “[...] resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. **Essa ino-**

**vação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente”.** (IMBERNÓN, 2009, p. 63, grifo nosso).

Com isso, pode-se destacar que a formação continuada é fator importante para inovação na educação. Ademais, quando consideramos nosso atual contexto, Kenski (2015b) nos indaga:

As especificidades dessa nova cultura digital colocam-se como desafios para a formação de professores e para sua atuação profissional. Como formar professores para os novos cursos e para os novos perfis de formação e ação que a sociedade exige? Como agir pedagogicamente em todos os níveis e todas as áreas do saber para desenvolver cursos que sejam adequados a essa nova realidade? Como ensinar e aprender conteúdos em constante movimento de atualização?

Perguntas assim mobilizaram-nos a interpretar os percursos de formação continuada docente divulgados no *site* Porvir como “práticas inovadoras” e, nessas, o lugar das “tecnologias”.

## Percurso investigativo

O contexto investigado é um portal online, denominado *Porvir*. Este oferece conteúdos relacionados à inovação na educação, que incluem notícias como tecnologia na educação, práticas para sala de aula e formação de professores (MARTINS, 2018). O portal existe desde o ano de 2012 e produz conteúdo quase diário sobre tendências e inovações educacionais de vários lugares do mundo, especialmente do Brasil. “É gratuito e de acesso livre para reprodução de seu conteúdo” (PORVIR, 2021, s.p.). O acesso dá-se pelo endereço eletrônico <http://porvir.org/>. O portal conta com um menu, que se encontra do lado esquerdo superior, com diferentes temas onde as notícias são agrupadas. Dentre os temas, o foco dessa pesquisa foi Formação do Professor, que pode ser acessado por um *link*.

Sendo uma investigação realizada em um contexto *online* e com conteúdo elaborado e publicado pelo portal, esta pesquisa define-se como bibliográfica *online*. De acordo com San-

tos (2000), esse método de pesquisa é composto por materiais já desenvolvidos e divulgados, podendo ser escritos ou gravados, mecânica ou eletronicamente. “São fontes bibliográficas os livros [...], as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos), páginas de websites, relatórios de simpósios/seminários, anais de congresso etc.” (SANTOS, 2000, p. 29).

Do portal Porvir, inventariamos no primeiro semestre de 2019 todas as notícias sobre formação continuada de professores, em um recorte dos últimos quatro anos (2016 até 2019). Após esse filtro, obtivemos 10 notícias, que formaram o *corpus* de análise. “O ‘corpus’ da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16).

Para geração de dados foi adotado como instrumento uma ficha de leitura, a fim de identificar de cada notícia: local da formação, promotor da formação, objetivo da formação, percurso da formação continuada – neste último item em particular, analisamos o emprego

das tecnologias nos percursos formativos.

Para análise dos dados gerados, empregou-se o método da Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 89) “nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.” Deste modo, inicialmente realizamos um movimento que partiu da construção de categorias para proceder à análise dos dados; assim, “as categorias são deduzidas das teorias e servem de fundamento para a pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23). Em seguida, buscamos interpretar o lugar das tecnologias nas práticas formativas analisadas. Desse processo, originaram-se categorias emergentes, “por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes [...]”. Este é um processo indutivo, de caminhar do particular para o geral [...]”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24).” No Quadro 1 elencamos as categorias de análise *a priori* e, com destaque (cinza), as categorias emergentes:

**Quadro 1** – Categorias de análise a partir dos fundamentos teóricos

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS			
Unidades de análise		Categorias	Autores
<b>Inovação educacional</b>	Amplitude	Institucional	Arias (2016)
		Facultativa	
	Intensidade da Mudança	Marginais	
		Adicionais	
		Fundamentais	
<b>Formação continuada docente</b>	Desenvolvimento Profissional	Práticas	Nóvoa (2009)
		Profissão	
		Pessoa	
		Partilha	
		Público	
	Modalidade de formação docente	Figura do professor	Davis, Nunes e Almeida (2011)
Desenvolvimento das equipes escolares e das escolas			

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS				
Unidades de análise		Categorias		Autores
Lugar da Tecnologia	Como fim	Para uso/implementação da tecnologia na prática do professor		Kenski (2003, 2015, 2018)
	Como meio	Para recurso/meio para a formação docente	Composição de uma comunidade aprendente	
			Desenvolvimento da autonomia docente	
		Alinhamento ao tempo e às necessidades sociais e educacionais (cultura digital)		

Fonte: Elaborado pela autoras.

## Práticas de formação continuada docente inovadoras

No Quadro 2 apresentamos as notícias inventariadas e os códigos pelos quais serão designadas as práticas formativas (PF) ao longo das análises:

**Quadro 2** – Práticas de formação continuada docente inovadoras divulgadas no site Porvir

CÓDIGO	TÍTULO DA NOTÍCIA
PF1	Bienal do Livro Rio abre espaço para formação de professores <a href="http://porvir.org/bienal-do-livro-rio-abre-espaco-para-formacao-de-professores/">http://porvir.org/bienal-do-livro-rio-abre-espaco-para-formacao-de-professores/</a>
PF2	Programa forma professores dentro da escola para estimular inovação <a href="http://porvir.org/programa-forma-professores-dentro-da-escola-para-estimular-inovacao/">http://porvir.org/programa-forma-professores-dentro-da-escola-para-estimular-inovacao/</a>
PF3	Plataforma apoia o desenvolvimento integral do professor <a href="http://porvir.org/plataforma-apoia-o-desenvolvimento-integral-do-professor/">http://porvir.org/plataforma-apoia-o-desenvolvimento-integral-do-professor/</a>
PF4	Projeto Amplifica leva formação mão na massa para professores e gestores <a href="http://porvir.org/projeto-amplifica-leva-formacao-mao-na-massa-para-professores-e-gestores/">http://porvir.org/projeto-amplifica-leva-formacao-mao-na-massa-para-professores-e-gestores/</a>
PF5	Inspirado na Escola da Ponte, projeto forma educadores para serem mediadores <a href="http://porvir.org/inspirado-na-escola-da-ponte-projeto-forma-educadores-para-serem-mediadores/">http://porvir.org/inspirado-na-escola-da-ponte-projeto-forma-educadores-para-serem-mediadores/</a>
PF6	Professores compartilham experiências em programa de formação continuada <a href="http://porvir.org/professores-compartilham-experiencias-em-programa-de-formacao-continuada/">http://porvir.org/professores-compartilham-experiencias-em-programa-de-formacao-continuada/</a>
PF7	Laboratório prepara professor para usar tecnologia e metodologias inovadoras <a href="http://porvir.org/laboratorio-prepara-professor-para-usar-tecnologia-metodologias-inovadoras/">http://porvir.org/laboratorio-prepara-professor-para-usar-tecnologia-metodologias-inovadoras/</a>
PF8	Educadoras criam kit pedagógico para ajudar na formação docente <a href="http://porvir.org/educadoras-criam-kit-educacional-para-ajudar-na-formacao-docente/">http://porvir.org/educadoras-criam-kit-educacional-para-ajudar-na-formacao-docente/</a>
PF9	Plataforma oferece caminho personalizado para formação de professores <a href="http://porvir.org/plataforma-oferece-caminho-personalizado-para-formacao-de-professores/">http://porvir.org/plataforma-oferece-caminho-personalizado-para-formacao-de-professores/</a>
PF10	Estudo de caso leva prática para formação continuada <a href="http://porvir.org/estudo-de-caso-leva-pratica-para-formacao-continuada/">http://porvir.org/estudo-de-caso-leva-pratica-para-formacao-continuada/</a>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do portal Porvir.

Em relação ao *local de formação*, identificou-se que quatro práticas de formação continuada docente (PF2, PF4, PF5 e PF6) adotam a escola como lócus de formação. Tal fato está em consonância com as atuais discussões de formação continuada, pois “é **na escola** e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30, grifo nosso). Igualmente, Davis, Nunes e Almeida (2011) enfatizam a importância da escola como o lugar de formação continuada e permanente, envolvendo todos os participantes em um clima de colaboração.

As formações continuadas realizadas fora da escola ocorreram em diferentes contextos; por exemplo, a PF1 ocorreu na 19ª Bienal do Livro no Rio de Janeiro e a PF7 ocorreu no Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores – EfeX em Blumenau. Embora, como discutido anteriormente, a escola deva ser o principal local para formação docente, também Nóvoa (2017, p. 1121-2) destaca que “facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa.” Assim, pressupomos que ao participar de percursos formativos em outros espaços, os professores podem ampliar repertórios científicos e culturais que lhes permitam desenvolver-se mais integralmente, com reverberações para sua prática docente. Como se pode notar em uma das práticas formativas analisadas (PF7) em que se busca: “**Um espaço** para o professor compartilhar ideias, aprender na prática e sair pronto para mudar a dinâmica de sua própria sala de aula. Assim é o EfeX (sigla para Espaços de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores), **o laboratório de criatividade voltado à formação continuada**” (PORVIR, 2021, s.p., grifo nosso).

Para além da escola como contexto de formação, foi possível identificar nas práticas formativas noticiadas que também o espaço

virtual foi muito utilizado para a formação do professor, de diferentes maneiras: por meio de plataformas online (PF3, PF9), com a utilização da internet para realizar o pedido do kit pedagógico e fazer parte do grupo de assinantes na rede social (PF8) ou para realizar o *download* do material para a formação (PF10). Ir além do espaço formal de ensino é também importante no processo de formação continuada, pois atualmente o ato de aprender com as novas tecnologias acontece em qualquer lugar e a qualquer momento, como afirma Kenski (2015, p. 430a): “As inovações tecnológicas se apresentam a todo instante e as incorporamos rapidamente em nossas vidas”.

Sem desconsiderar a importância de diversificar os lugares de formação docente, o destaque para a escola como lugar fundamental para os percursos formativos tem relação também com aspectos da inovação, conforme a *amplitude da mudança*. Com base na classificação proposta por Arias (2016), interpretamos em PF2, PF4, PF5 e PF6 *inovações institucionais*, ou seja, que envolvem todos os membros da instituição de ensino. Por outro lado, a maioria das práticas de formação – PF1, PF3, PF7, PF8, PF9 e PF10 – apresentaram *inovações facultativas*, pois foram promovidas apenas pelo professor ou por um grupo, não abrangendo um projeto coletivo da escola. Destacamos citações que evidenciam a pertinência dessa análise:

- PF8 – “[...] montagem de kits educacionais, que são enviados para quem assina o material”.
- PF9 – “Ele entra na plataforma e faz parte de uma comunidade de aprendizagem”.
- PF3 – “[...] a plataforma ajuda o professor a entender melhor o seu próprio desenvolvimento[...]”.

Entretanto, a inovação que mais tende a promover grandes mudanças na escola é a institucional, pois incide em propostas que envolvem o trabalho coletivo na escola em um projeto comum, como afirmam Nóvoa e Vieira (2017, p. 24, grifo nosso):



Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, **da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola**. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, **construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica** e de pesquisa, mas também na formação de professores.

Elegemos citações dos percursos formativos noticiados nessa direção das inovações institucionais:

[...] acontecem dentro das escolas, com casos relevantes e alinhados com as prioridades das instituições. (PF6)

[...] vem produzindo encontros para os mais diversos grupos e locais espalhados pelo Brasil. (PF4)

[...] criação de núcleos, quando os educadores voltam para seus locais de origem e se constituem em Núcleos de Projetos de Transformação. [...] última camada é a formação de uma rede pelo conjunto de núcleos. (PF5)

No entanto, refletimos com Imbernón (2009), Nóvoa e Vieira (2017) que, para a escola seja esse lugar de formação continuada é preciso garantir, além da disposição dos professores, condições para seu desenvolvimento.

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 24)

Observamos nas notícias que a organização da iniciativa privada prevalece no desenvolvimento dos percursos formativos divulgados. Segundo Melo (2018, p.75), “a história da educação no Brasil revela que o país apresenta em sua trajetória alguns formatos de educação pública e em todos eles houve a interferência da iniciativa privada”. Percebe-se que essas

práticas analisadas são resultadas do aumento das influências do mercado educacional, como ainda ressalta Melo (2018, p.75), “a mercantilização da educação, ou seja, a inserção da ideologia de mercado na educação manifesta-se de algumas formas, dentre elas, a privatização da rede pública de ensino e o incentivo ao crescimento do mercado educacional”. O Estado é o responsável por fornecer condições para que se realize a inovação na escola pública, conforme Carbonell (2002, p. 28):

[...] as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores. Qual é, então, o papel do Estado ou de qualquer outro poder público? Basicamente, tomar medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública dos recursos necessários para que os professores possam levar a cabo as inovações sob as necessárias condições de qualidade.

É necessário que o poder público também inove nos modos como tem oferecido formação continuada para seus professores. Davis, Nunes e Almeida (2011) constatararam que nas Secretarias de Educação brasileiras predominam práticas de formações de cunho individual, centradas em palestras, cursos de curta e longa duração e oficinas. Esse modelo de formação tem limitações para consolidar as parcerias no interior das escolas, pois não garante aos professores a formação de uma cultura colaborativa nas escolas.

No Quadro 3 apresentamos os **objetivos das práticas de formação continuada docente** divulgadas no Porvir como inovadoras, com destaque para o foco/tema da formação.

Com base nos objetivos, pode-se analisar que tipo de inovação as práticas de formação continuada podem trazer à escola. De acordo com Arias (2016), determinados tipos de inovação são definidos conforme a *intensidade da mudança* no sistema educativo, pois variam pelo nível de participação e aceitação da inovação no ambiente escolar. Nessa direção, Arias (2016) classifica as inovações educacionais em marginais, adicionais e fundamentais.

**Quadro 3** – Objetivos das práticas de formação docente

CÓDIGO	OBJETIVO (FOCO EM NEGRITO)
PF1	Criar um espaço para aperfeiçoamento profissional para compartilhar inovações, métodos alternativos e boas práticas educacionais, considerando <b>práticas diferenciadas de leituras</b> .
PF2	Apoiar a implementação de uma <b>cultura digital</b> ; reforçar práticas já desenvolvidas pelos professores; estimular colaboração entre os profissionais da instituição.
PF3	Promover a troca de experiências, compartilhar boas práticas de ensino e oferecer uma jornada formativa para apoiar o <b>desenvolvimento integral do professor</b> .
PF4	Inspirar os profissionais para que entrem fundo na <b>transição para o digital</b> e incorporem à sua prática uma nova cultura, que inclui ferramentas e recursos tecnológicos.
PF5	Unir, preparar e apoiar educadores interessados em fazer a transição do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos para a prática da mediação educativa, que incentiva a <b>aprendizagem pelo desenvolvimento de projetos</b> .
PF6	Pensar um currículo que faça a mediação da aquisição não só de conhecimentos, mas principalmente o <b>desenvolvimento de competências</b> .
PF7	Mostrar caminhos possíveis para o <b>uso concreto de tecnologias no cotidiano escolar</b> ; Experimentar tecnologias e cocriar planos de aula que contemplem o uso das tecnologias.
PF8	Facilitar a interlocução virtual de professores no país inteiro com <b>materiais sobre novas metodologias e inovações educacionais</b> , suprimindo uma <b>demanda de professoras que não podem comparecer aos encontros presencialmente</b> para sua formação continuada.
PF9	Incentivar que os professores possam trilhar o seu próprio caminho formativo, por meio da <b>autoavaliação</b> e troca de experiências.
PF10	Desenvolver formação continuada a partir de estudo de caso (casos de ensino), sobre <b>práticas da escola</b> , publicadas em um livro.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir de dados do portal Porvir.

Inferimos que as práticas de formação continuada noticiadas, em vista de seus objetivos, poderiam contribuir especialmente para inovações marginais e adicionais. PF1, PF8, PF10 reúnem objetivos para formação continuada docente com propostas para mudanças/melhorias cujos principais focos são, respectivamente, “práticas diferenciadas de leituras”; “materiais sobre novas metodologias e inovações educacionais” e “casos de ensino com práticas da escola”. Destacamos alguns excertos das notícias que permitem melhor compreender seus objetivos:

[...] contará com livros especialmente dedicados à educação. [...] ‘Talk das editoras’, momento em que os professores poderão interagir com

os produtores de livros didáticos [...]. [...] irá estimular o debate sobre como mesclar o ensino tradicional e o inovador [...]. (PF1)

Em setembro, as professoras que assinaram o material receberam o primeiro kit em suas casas. Ele foi composto pelo livro *Linguagens e culturas infantis*, da pesquisadora Adriana Friedmann, especialista em primeira infância. (PF8)

Sem apontar certo ou errado e com intenção de colocar o educador diante de dilemas reais [...] reuniram experiências de 22 educadores de escolas rurais e urbanas no livro [...]. Sugere-se a leitura da obra pelo docente que pode aprofundar seus conhecimentos nas experiências de seu interesse. (PF10)

Interpretamos que essas formações continuadas propiciam aos professores o acesso a

obras bibliográficas, metodologias, recursos tecnológicos e mídias digitais, em espaços físicos e virtuais (*online*) de formação. Tais práticas contribuem para, como define Arias (2016), desenvolver inovações marginais que, embora tragam a “novidade”, não deixam claro como o papel do professor e suas concepções de educação são discutidos.

As práticas de formação continuada PF2, PF4 e PF7 têm como foco formar professores para o uso de tecnologias em suas aulas, enquanto PF3 e PF9 objetivam a formação integral do professor, especialmente para aspectos da autoformação.

As quatro células temáticas de inspiração do programa têm o objetivo de reforçar práticas já desenvolvidas pelos professores da escola. São ferramentas metodológicas para que os educadores possam construir, desenvolver, melhorar ou ampliar as práticas que eles desejam [...]. (PF2)

[...] implementar as metodologias e exigências trazidas pela educação neste século, em vez de apenas conhecê-las. (PF4)

Um espaço para o professor compartilhar ideias, aprender na prática e sair pronto para mudar a dinâmica de sua própria sala de aula. (PF7)

[...] as atividades da versão brasileira são sempre voltadas para aplicação em sala de aula. (PF9)

Já PF3 utiliza-se de uma plataforma online para a troca de conhecimento e práticas que estimulam a aplicação na escola: “[...] plataforma estimula o compartilhamento de experiências e a troca de boas práticas”.

A partir do relato dessas práticas de formação continuada interpretamos, com base em Arias (2006), contributos para inovação adicional nas escolas, com foco em melhorias da prática. Não fica evidente nos relatos como esses percursos formativos incentivaram os professores à reflexão acerca de concepções educacionais. Apesar de as práticas PF3 e PF9 objetivarem a autoformação, percebeu-se que o foco era na dimensão pessoal do professor, em detrimento de uma mudança em um contexto escolar de modo mais colaborativo.

Interpretamos que PF5 e PF6 podem ser classificadas como percursos formativos que contribuem para inovações fundamentais, as quais, segundo Arias (2016), trazem amplas transformações nas escolas, na gestão escolar, na organização curricular, nos seus espaços e tempos destinados ao aprender. São aquelas que abrangem de forma mais profunda a organização do sistema de ensino, seus valores e cultura. Altera-se diretamente a metodologia de ensino, o papel do professor, considerando mudanças nas suas concepções de aprender e de educação. Nesta abordagem todos os componentes que envolvem a escola estão conectados, pois visa-se à melhora na qualidade de ensino em novas organizações curriculares e arranjos dos espaços e tempos da escola (ARIAS, 2016). Nessa direção, observamos que a prática formativa PF5 visa essa mudança maior, conforme evidenciado nos seguintes trechos que conclamam a participação dos professores para:

[...] fazer a transição do modelo tradicional de transmissão de conhecimento para a prática da mediação educativa, que incentiva a aprendizagem pelo desenvolvimento de projetos [...] agregar pessoas incomodadas como o sistema [...] implantar uma nova forma de educação num determinado território. (PF5)

Similarmente, a prática PF6 objetiva pela formação continuada a criação coletiva de um novo currículo para escola dos professores envolvidos: “[...] pensar um currículo que faça a mediação da aquisição não só do conhecimento, mas principalmente o desenvolvimento de competências [...]”.

Ainda na análise dos objetivos percebemos que, com exceção da PF6, a maioria das práticas de formação docente utilizam-se da tecnologia, seja direcionando a formação para o uso da tecnologia na escola ou pelo uso da tecnologia na própria formação do professor, por meio de um espaço virtual. São novos tempos, tempos que requerem mudanças nos programas de formação docente para que o professor esteja preparado para acompanhar as transforma-

ções da sociedade que impactam em seu ofício. Nóvoa (2009, p.13, grifo nosso) ressalta: “[...] os desafios colocados pelas **novas tecnologias** que têm vindo a revolucionar o dia a dia das sociedades e das escolas”.

Assim, ao analisar os objetivos das práticas inovadoras de formações continuadas de professores noticiadas no portal Porvir, inferimos que remetem em sua maioria ao emprego de tecnologias na escola e, por isso, são desenvolvidas em consonância com esse princípio, ensejando que os professores também aprendam por meio delas, em contextos físicos ou virtuais. No entanto, interpretamos pelos relatos (breves) que o foco em munir os professores de “novidades” para as mudanças no ensino caracteriza práticas inovadoras marginais ou adicionais, com reflexos em práticas mais individuais dos professores cursistas, que reverberam em pouco impacto de inovação na escola ou em uma rede de ensino.

Para realizar a interpretação dos **percursos formativos descritos nas práticas formativas** inventariadas<sup>3</sup> recorreu-se aos princípios propostos por Nóvoa (2009) para formação docente, que nessa pesquisa tornaram-se categorias *a priori* de análise: Práticas; Profissão; Pessoa; Partilha e Público.

Nas análises, o princípio que se ressaltou nos percursos formativos foi *Partilha*. Nóvoa (2009) considera que a colaboração entre os docentes amplia a capacidade de diálogo e contribui para a formação do grupo e a mudança (inovação) na escola. Destacamos alguns excertos nessa direção:

a plataforma estimula o compartilhamento de experiências e a troca de boas práticas [...] (PF3)

[...] os indivíduos se encontram e compartilham o mesmo propósito, de implantar uma nova forma de educação num determinado território.

A ideia é que os grupos se relacionem localmente e também com as outras comunidades. (PF5)

3 Como a descrição das práticas formativas ocuparia muito espaço no artigo, sistematizamos essas informações em outro documento; caso o leitor tenha interesse, pode ter acesso em: <https://drive.google.com/file/d/15otmnB0n2bgk04cAvIjJPeHZBuE9XPr8/view?usp=sharing>.

Além dos trechos das práticas de formação docente citadas acima, outros também se destacam nas notícias dos percursos, como:

[...] serão escolhidos educadores para serem mentores e contribuirão com o planejamento coletivo dos colegas. (PF2)

[...] cada professor preparou uma oficina/laboratório para exemplificar para outros docentes da escola como é o processo de desenvolvimento de competências na sua sala de aula. (PF6)

[...] compartilhar as melhores práticas e planos de aula desenvolvidos nas formações. [...] poderão compartilhar o que aprenderam com seus colegas. (PF7)

[...] um espaço destinado à discussão da temática do mês e de compartilhamento de boas práticas. (PF8)

Durante as aulas, eles também são incentivados a trocar experiências e receber sugestões de outros colegas. (PF9)

Nessa direção, interpretamos que as práticas formativas vão ao encontro do que Nóvoa (2009, p.41) propõe: “a formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores”. Ainda, inferimos que a promoção de percursos formativos que incentivem a parceria, o trabalho colaborativo, contribui para processos de inovação na escola. De acordo com Carbonell (2002, p. 31), a colaboração é um dos principais componentes da inovação, por isso “enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola”.

Outro aspecto a ser destacado é que, nas práticas PF3, PF8 e PF9, as tecnologias digitais possibilitavam ampliar o princípio da Partilha da formação continuada. Como destaca Kenski (2015, p.438a), os professores organizados em redes: “Aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes. Vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias de colaboração e interação”.

*Práticas* foi o segundo princípio que mais se evidenciou nos relatos das propostas de formação continuada inovadoras. Nóvoa (2009) considera que as práticas escolares devem servir de reflexão e de formação, pois assim se transformam em conhecimento. Nessa perspectiva, as “[...] práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33). Constatamos que os percursos formativos, em sua grande maioria, estão em consonância com esse princípio:

Nós partimos da natureza de entender o que já existe dentro da escola que pode emergir enquanto semente da inovação. (PF2)

[...] parte-se das necessidades, desejos e sonhos dos educadores [...]. (PF5)

[a partir da divulgação do livro] com casos relevantes e alinhados com as prioridades das instituições. [...] envolver equipes de professores na resolução de problemas reais, específicos e oriundos das suas práticas. (PF6)

[...] ofereça materiais para professores de cursos de formação inicial e continuada analisarem a prática. Existe espaço para teoria, mas deve haver uma mudança no equilíbrio de predominantemente teórico para predominantemente prático com base teórica. (PF10)

Com isso, interpretamos que as práticas formativas identificadas contribuem para que os professores repensem, aperfeiçoem e reflitam sobre as suas próprias práticas educativas e as de seus pares. O professor, refletindo sobre sua prática e sobre si mesmo, potencializa mudanças em seu modo de agir pois, segundo Blanco e Messina (2000), uma mudança de concepção e prática é uma das características fundamentais para inovação escolar.

No princípio *Profissão*, segundo Nóvoa (2009), os docentes experientes devem possuir a oportunidade de expor suas vivências e experiências para os docentes iniciantes no processo de formação entre pares. Embora em nenhuma notícia tenham se destacado práticas formativas que contemplem diferentes fases

do ciclo profissional – por exemplo, início ou fim de carreira –, observamos experiências que valorizaram os próprios docentes como protagonistas nos percursos formativos de seus pares:

[...] um professor selecionado pela organização do evento faz uma apresentação, que tem o intuito inspirar o público. (PF4)

[...] observação dos próprios colegas ensinando e utilizando técnicas de alto impacto na aprendizagem e o desenho colaborativo de soluções curriculares e extracurriculares. (PF6)

[...] as educadoras associadas também podem participar de um grupo fechado no Facebook [...]. (PF8)

Essas práticas evidenciam o professor dialogando, trocando experiências e aprendendo de forma conjunta, com seus pares e outros profissionais da Educação, em consonância com o princípio do P – Profissão. Nóvoa (2009, p. 37) menciona que “[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

Com relação ao princípio *Pessoa*, Nóvoa (2009) ressalta que na relação de ensino não está em jogo apenas a dimensão cognitiva, mas também a humana, pois quando o professor entra em sala de aula a pessoa humana que existe dentro dele também se faz presente, não se separa, por completo, o pessoal do profissional. É fundamental conhecer a si mesmo e realizar uma autoavaliação e reflexão para reconhecer sua identidade como profissional. Pudemos identificar esta dimensão especialmente nas seguintes práticas formativas noticiadas:

[...] desenvolver não apenas profissionalmente, mas também individualmente. [...] entender melhor seu desenvolvimento [...]. [...] passam por quatro jornadas que trabalham emoções, mente, corpo e propósito [...]. (PF3)

[...] ressignificar como pessoas e como profissionais. [...] começam a ter dispositivos para desenvolver o socioemocional. (PF5)

Cada um pode focar naquilo que tem mais interesse e ver quais são os seus gaps [lacunas] de formação. [...] professor possa trilhar o seu próprio caminho formativo. (PF9)

Os trechos apresentados demonstram que a prática formativa olha também para a dimensão da pessoa do professor. Nóvoa (2009, p.40) reforça: “A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Nesta lógica destaca-se especialmente a prática formativa PF3, que apresenta a plataforma virtual *Vivescer*, apoiando o desenvolvimento integral do professor a partir de competências socioemocionais de modo que possam depois empregá-las também no cotidiano escolar. Tais práticas corroboram com a noção defendida por Amorim, Santos e Castañeda (2012, p. 124) de que “a inovação, como produto de uma prática humana significativa, não pode ocorrer em uma esfera abstrata, deslocada da vida dos sujeitos, e, no caso da educação, dos estudantes, dos professores e dos gestores”.

O princípio que não se identificou em nenhuma das práticas formativas noticiadas foi *Público*. Nóvoa (2009) enfatiza que os programas de formação de professores devem desenvolver os professores para comunicar à sociedade o seu trabalho desenvolvido dentro da escola e incentivar a participação dos docentes em espaços públicos. Manifestar-se, ter visibilidade social, para ser valorizado.

Esse princípio apontado por Nóvoa (2017, p. 1129) tem também relação direta com processos de pesquisar e publicar. “Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”. Assim, concluímos que uma formação continuada inovadora precisa também privilegiar o princípio do Público, na divulgação das práticas educativas e saberes desenvolvidos pelos professores. Com isso, divulga-se a inovação e pode-se ampliar seu potencial para outras realidades escolares.

Além dos princípios propostos por Nóvoa (2009), outro ponto analisado nas práticas de formação continuada docente noticiadas é a modalidade de formação adotada. Para isso, baseamo-nos no trabalho realizado pela Fundação Carlos Chagas, coordenado por Davis, Nunes e Almeida (2011). A primeira modalidade foca na figura do professor e a segunda direciona-se para o desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Evidenciamos nas análises que a maior quantidade de práticas centram-se na *figura do professor*, privilegiado em PF1, PF3, PF7, PF8, PF9 e PF10. Essas práticas apresentam o foco maior no professor para que esse profissional possa aprimorar sua prática e construir novos conhecimentos, partindo dos seus interesses e conhecimento, de situações vivenciadas e de conhecer a si mesmo (autoformação). Citamos exemplos: “[...] o professor possa trilhar o seu próprio caminho formativo” (PF9) e “Ao longo da leitura, é fácil dizer ‘isso já aconteceu comigo, na minha escola ou na minha aula.’” (PF10).

As práticas PF1, PF3, PF8, PF9 e PF10 são formações nas quais o professor tem a opção de escolher se deseja ou não realizar/participar. Davis, Nunes e Almeida (2011, p.16) ressaltam “[...] a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente”. Ainda dentro dessa modalidade as autoras destacam que “[...] a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar”. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.19). O foco dessa modalidade é mais o professor, e não o fortalecimento de grupos de professores e desenvolvimento da instituição; é uma formação individual, e não coletiva.

Davis, Nunes e Almeida (2011) evidenciam dentro dessa modalidade a abordagem de *déficit*, pois esse modelo visa suprir a falta (*déficit*)



de conhecimentos que não foram trabalhados ou não foram aprofundados na formação inicial do professor. Por conseguinte, esses conhecimentos devem ser trabalhados de forma mais intensa, englobando professores experientes e professores iniciantes, e geralmente as propostas são elaboradas por outros agentes, sem incluir as considerações dos professores. Os autores enfatizam que muitas vezes as formações são criadas em um único formato, pois “[...] a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses”. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.18).

Já PF2, PF4, PF5 e PF6 pertencem à modalidade que se direciona para o *desenvolvimento das equipes escolares e das escolas*. É visível nessas práticas o objetivo de desenvolver a equipe de docentes e, conseqüentemente, a instituição. Dentro dessa modalidade destacamos o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas. A única prática formativa que ressaltou a participação do coordenador foi a PF2, como se pode notar no excerto: “A gente não queria nenhum pacote pronto, e foi aí que eles entram para nos ajudar”, diz Ricardo Francisco, membro do conselho de gestão da escola e **diretor pedagógico de ensino fundamental 2 e ensino médio**” (PF2).

Essa modalidade de formação continuada é a que mais impulsiona inovações dentro da escola, principalmente, como destaca Arias (2016), as inovações fundamentais, que visam a uma maior mudança na escola, sendo também inovações institucionais, que englobam um maior número de integrantes. Davis, Nunes, Almeida (2011, p. 26) afirmam que “só faz sentido propor programas de Formação Continuada se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela”.

*E o lugar das tecnologias nas formações continuadas inovadoras?* Em uma síntese dos

aspectos destacados ao longo do texto, pode-se inferir que as tecnologias digitais só não estiveram presentes explicitamente na PF6, embora a respectiva notícia mencione que a formação continuada se deu a partir de métodos ativos. Assim, pressupomos que o caráter de inovadora da formação continuada docente dá-se num binômio com a tecnologia. Nas dez práticas analisadas, as tecnologias ocuparam especialmente dois lugares: formação continuada para o uso/implementação da tecnologia na prática do professor e como recurso/meio para a formação docente.

No primeiro lugar, diferentes tecnologias digitais são apresentadas aos professores para conhecerem, experimentarem nos cursos e debaterem sobre o assunto, com o propósito de que eles refletissem sobre a sua utilização em suas práticas pedagógicas. Algumas formações tiveram como foco a incorporação das tecnologias na prática do professor (PF2, PF4 e PF7) enquanto outras tiveram como conteúdo e discussão o tema da tecnologia (PF1 e PF9). Esse lugar da tecnologia é evidente nos trechos das notícias:

Os **conteúdos** [do curso de formação] são divididos em cinco eixos temáticos: revisão curricular, formação geral, desenvolvimento pessoal, **uso de tecnologias digitais** e gestão escolar. (PF9)

[...] é mostrar caminhos possíveis para o **uso concreto de tecnologias** no cotidiano escolar. (PF7)

[...] **transição para o digital e incorporem à sua prática** uma nova cultura, que inclui **ferramentas e recursos tecnológicos**. (PF4)

[...] para apoiar a implementação de uma **cultura digital** entre educadores [...]. (PF2)

Em tempos de rápidas **mudanças tecnológicas**, o evento também irá estimular o **debate** sobre como mesclar o ensino tradicional e o **inovador**, além de **apresentar experiências e ferramentas** para apoiar o trabalho do professor. (PF1)

Por sua vez, o segundo enfoque teve como objetivo o uso das tecnologias no percurso formativo, como lugar de acesso a plataforma/grupo (PF3, PF8 e PF9), como meio de

acesso ao conteúdo (PF10), como forma de assinatura do material (PF8) e, por fim, como meio de acompanhamento dos formadores (PF5). Destacam-se as práticas nessa seguinte perspectiva:

A equipe da empresa promove encontros presenciais e faz **acompanhamento** virtual. (PF5)

O título tem distribuição gratuita e está disponível para **download** [...]. (PF10)

[...] montagem de kits educacionais, que são enviados para quem **assina o material**. [...] as educadoras associadas também podem participar de um **grupo fechado no Facebook** [...]. (PF8)

Ele **entra na plataforma [online]** e faz parte de uma comunidade de aprendizagem. (PF9)

Já no espaço da comunidade, a **plataforma [online]** estimula o compartilhamento de experiências e a troca de boas práticas. (PF3)

Nesse sentido, observamos as diferentes formas de utilização das tecnologias para o processo de formação docente, como defende Kenski (2015, p. 427):

[...] na incorporação de propostas educacionais que têm, por meio do acesso e uso fluente dos múltiplos meios digitais de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, que têm interesse, e estão conectadas na mesma sintonia, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram.

Elaborar propostas para que os professores possam, de forma independente, acessar e realizar os processos formativos contribui para desenvolver sua autonomia e aperfeiçoar seu conhecimento com base em suas reais necessidades. Em PF1, PF3, PF5, PF8, PF9 e PF10 observamos que a proposta de formação é de livre adesão dos professores e que também podem selecionar os conteúdos nos quais querem se aprofundar, como expresso nos seguintes trechos:

A plataforma [...] aposta na autoavaliação e na troca de experiências para incentivar que o posso possa trilhar **o seu próprio caminho formativo**. [...] Cada um pode focar naquilo que tem **mais interesse** e ver quais são os gaps

[lacunas] de formação. (PF9)

[...] utiliza o próprio ambiente escolar como espaço de formação para estimular a **autonomia** dos educadores. (PF2)

[...] incentiva o **desenvolvimento autônomo** dos participantes. (PF5)

Conforme Imbernón (2009) e Hernández *et al.* (2000), os programas de formações inovadores precisam incentivar a inovação por meio de uma organização em que o docente possua uma posição ativa no processo. Nessa direção, o professor é percebido no papel de protagonista na formação, que reflete e desenvolve práticas educativas em acordo com necessidades e oportunidades do seu contexto escolar. Nóvoa (2009) considera importante o professor estudar, refletir e aprimorar sua prática, para que assim consiga realizar mudanças no contexto educativo que está inserido. Com base nessa análise, percebemos como categoria emergente do uso das novas tecnologias na formação continuada o *desenvolvimento da autonomia docente*.

Evidenciamos nos processos a preocupação de unir os professores com a preocupação de estimular o diálogo, partilha e reflexão. Assim, almejava-se conectar os docentes de uma forma que possibilitasse a criação de um coletivo que tivesse em comum inquietações e necessidades – vínculo esse impulsionado pelos meios tecnológicos. Dessa forma, a *composição de uma comunidade aprendente* é ainda mais possível. Esse movimento é visível nos seguintes fragmentos:

Ele entra na [plataforma] e faz parte de uma **comunidade** de aprendizagem. (PF9)

A segunda camada envolve a criação das chamadas **Comunidades** de Aprendizagem, em que os indivíduos se encontram e compartilham o mesmo propósito [...]. (PF5)

as educadoras associadas também podem participar de um **grupo** fechado no Facebook [...]. (PF8)

Já no espaço da **comunidade**, a plataforma estimula o compartilhamento de experiências e a troca de boas práticas. (PF3)

Tais práticas estão de acordo com princípios da inovação institucional, pois colaboram para realizar mudanças da cultura da escola, ao incidir em propostas que envolvem o trabalho coletivo em um projeto comum pois, como reforçam Nóvoa e Vieira (2017, p. 24) “ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, construindo ‘comunidades de prática’ que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores”.

Essa forma de organização é destacada por Kenski (2015, p.438a) como a constituição de redes, na qual os professores “aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes. Vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias de colaboração e interação”. A autora ainda enfatiza que “a cultura contemporânea está ligada à ideia de interconexão e de inter-relação entre as pessoas, e delas com os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização de informações”. (KENSKI, 2015, p. 431a).

Considerar a inserção da cultura digital na formação do futuro professor quanto dos atuantes nas escolas é fundamental para o momento presente, no qual precisamos buscar novos caminhos e vislumbrar novas oportunidades. “Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem” (KENSKI, 2003, p. 4). As novas formas de construir conhecimento demandam a conexão com as exigências da sociedade atual. Nesse sentido, evidenciamos os seguintes pontos nas notícias das práticas analisadas:

[...] chama a atenção para o fato de que o educador deve estar em **constante atualização**. (PF9)

Um espaço para o professor compartilhar ideias, aprender na prática e sair pronto para

**mudar** a dinâmica de sua própria sala de aula. (PF7)

[...] entender como poderiam implementar as metodologias e **exigências** trazidas pela educação neste século, em vez de apenas conhecê-las. [...] as práticas precisam ser revistas até mesmo por conta do avanço dos grandes grupos na área da educação. [...] **As tecnologias chegaram, não tem mais para onde correr**. (PF4)

[...] para repensar práticas e identificar **novas possibilidades** de atuação. (PF2)

Em tempos de **rápidas mudanças tecnológicas**, o evento também irá estimular o debate sobre como mesclar o ensino tradicional [...]. (PF1)

Os professores encontrando-se em constante processo de aperfeiçoamento contribuirão para promover mudanças na escola em busca de enfrentar os desafios exigidos para se atingir um ensino de qualidade. Elencamos, então, por meio dessa análise, outra categoria emergente: *processos formativos alinhados ao tempo e às necessidades sociais e educacionais (cultura digital)*.

Para que se atinjam os objetivos e não se perca a direção da inovação, é essencial que se tenha uma ligação com as construções conceituais e a maneira de agir do docente, além de sua aceitação e ações favoráveis. Os professores, reconhecendo que há uma outra forma de agir, adaptam e modificam sua prática, aprimorando suas próprias compreensões e competências profissionais (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000).

Importante ressaltarmos a compreensão de que não é só a formação dos professores que garantirá a qualidade das práticas educativas. Recorrendo a Imbernón (2009), é preciso entender que dimensões ligadas às condições de trabalho e o reconhecimento profissional são igualmente importantes. Trata-se de uma visão mais ampla, que implica “analisar a formação como elemento de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Isso é fundamental para que a inovação não se transforme em apenas um adjetivo, pois como destaca Carbonell (2002, p. 20), “outras vezes, a inovação é um simples rótulo, pois já se sabe que na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual”.

## Considerações finais

Com a pesquisa pode-se concluir que as práticas de formação continuada docente divulgadas no portal Porvir como inovadoras podem efetivamente ser caracterizadas como tal. Embora em sua maioria centrados na *figura do professor*, seus percursos formativos abrangem estratégias, como mobilizar a reflexão e a melhoria da *prática com uso de tecnologia* e metodologias ativas; a *partilha* de experiências; o cuidado com a *pessoa* do professor e a *profissionalidade* docente. Fica evidente nos percursos noticiados o papel do professor no lugar de *protagonista*, agente de sua formação.

Quando interpretadas as inovações que esses percursos formativos mobilizam, concluímos que o foco é para as *inovações marginais e adicionais*, ou seja, mudanças que incidem em uso de novas metodologias de ensino, especialmente com uso de tecnologias digitais, com foco na aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, avalia-se que apenas duas práticas formativas analisadas desenvolvem percursos formativos com a promoção de *inovações fundamentais e institucionais*, ou seja, em uma mudança no contexto profissional a partir do fortalecimento de uma *equipe escolar* que reflete acerca de suas concepções educativas, investiga suas práticas e busca melhorias na sua escola. Nessa perspectiva, o emprego das tecnologias amplia-se do lugar de meio para ensinar e colabora para a criação de uma cultura digital na escola.

É importante destacar que para compreender as características de uma formação continuada de professores realmente “inovadora”

não se pode apenas considerar a descrição do seu percurso formativo, distante do contexto da prática educativa e profissional dos professores em formação, a escola. Portanto, mais do que mapear essas práticas formativas, sugerimos prolongar estudos que visem investigar os efeitos da formação docente e suas relações com as tecnologias digitais nas aprendizagens dos estudantes. Entendemos que esse processo tem que considerar um tempo para análise dessas correlações, mas é assim que se pode realmente inferir uma inovação proveniente da formação continuada.

Por outro lado, com a pesquisa concluímos que já existem práticas formativas no Brasil, divulgadas pelo Portal Porvir, que valorizam o professor como protagonista, colaborativo, reflexivo, criativo, crítico em seus percursos formativos e de seus pares, quando conhecem e refletem sobre o emprego de tecnologias em suas práticas e seus próprios processos de (auto)formação. Pressupomos que existam muitas mais, no entanto, carecem de meios virtuais para divulgá-las. Daí um compromisso também para as instituições formadoras, universidades e Secretarias de Educação: criarem seus canais de comunicação com o público, para divulgarem o que já está acontecendo na formação continuada de seus professores e inspirar outras práticas inovadoras.

Diante disso, é importante pesquisar essa temática, para que se sistematizem conhecimentos científicos que contribuam para escolas e instituições formadoras encontrarem novas estratégias para alcançar melhorias na educação, considerando a formação dos professores e as aprendizagens de seus estudantes em novos percursos e lugares com tecnologias, a fim de produzir inovações. Inferimos que, mesmo em um contexto de inovação, as práticas de formação docente investigadas não atingem a totalidade das instituições educativas, especialmente as públicas, tampouco apresentam reverberações para políticas públicas. É preciso criar condições nos sistemas educacionais para que a inovação aconteça.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, A.; SANTOS, C. L. N.; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/523/425>>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- ARIAS, W. R. **La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo**. 2016. Disponível em: <[http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_8\\_innovacion\\_educativa/g\\_8\\_1.docum.basicos/1.3.Innovacion\\_educativa\\_desarrollo.pdf](http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_8_innovacion_educativa/g_8_1.docum.basicos/1.3.Innovacion_educativa_desarrollo.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- BLANCO, R. G; MESSINA, G. R. **Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina**. Santafé de Bogotá: Convenio Andres Bello, 2000.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. (coords.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- FERREIRA, A. M. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. 2013.
- FIGUEIRÊDO, K. L. **Formação continuada de professores de química buscando inovação, autonomia e colaboração: análise de desenvolvimento de seus conhecimentos sobre modelagem a partir do envolvimento em pesquisa-ação em um grupo colaborativo**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Diálogo Educacional**, Curitiba, p.423-441, 2015a. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1963/1864>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- KENSKI, V. M. Cultura digital (verbetes). MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2015b.
- MACEDO, J. G. **Instituto fonal cuja história: tradição, tecnologia e inovação na formação continuada de professores (as)**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- MARTINS, M. S. **Percepções da Comunicação na Relação Educação e Tecnologia: análise do Site Porvir**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.
- MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- MELO, N. Q. **O Estado regulador e o mercado educador: Um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PH**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A.; VIEIRA, P. **Um alfabeto da formação de professores**. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP,

v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NUNES, C. S. *et al.* Critérios e Indicadores de Inovação na Educação. In: EHLERS, A. C. da S.T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015. Disponível em: <<https://via.ufsc.br/wp-content/>

<uploads/2019/03/eBook-Educacao-fora-da-caixa.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PINTO, C. L. L. **Um trem chamado desejo**: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio. 2008. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

PORVIR. **Inovações em Educação**. Disponível em: <<http://porvir.org/>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

*Recebido em: 19/04/2021*

*Aprovado em: 10/11/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL

*Luiz Martins Junior\**

*Universidade Estadual de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0002-6026-8338>

*Rosa Elizabete M.W. Martins\*\**

*Universidade Estadual de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0002-2875-2883>

*Julice Dias\*\*\**

*Universidade Estadual de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação desenvolvida em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual pública catarinense, no ano de 2019, realizada no percurso do Doutorado. Utilizamos uma metodologia de natureza colaborativa de cunho qualitativo, envolvendo vinte e nove estudantes. No estudo encontramos elementos que permitem destacar que as tecnologias digitais da informação e comunicação possibilitam estabelecer redes de aprendizagem e também configuram-se como dispositivos de apropriação e mobilização dos conteúdos e conceitos envolvidos no ensino de Geografia. Identificamos que as tecnologias digitais interferem na atuação dos estudantes, além de desafiar os docentes a recolocarem no fazer pedagógico outras e novas práticas metodológicas, concepções de aprendizagens e relações conceituais.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Tecnologias digitais da informação e comunicação. Ensino de Geografia.

---

\* Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville; Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [luizmartins.jr@hotmail.com](mailto:luizmartins.jr@hotmail.com)

\*\* Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC; Docente do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. E-mail: [rosamilitzgeo@gmail.com](mailto:rosamilitzgeo@gmail.com)

\*\*\* Doutorado em Educação/PUC/SP; Mestrado em Educação/UNIVALI; Graduação em Pedagogia/FURB; Docente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/FAED e Docente no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/FAED. E-mail: [julice.dias@hotmail.com](mailto:julice.dias@hotmail.com)

## ABSTRACT

### DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: GEOGRAPHY TEACHING AND CONCEPTUAL APPROPRIATION

In this article we aim to present a pedagogical experience with the use of digital information and communication technologies developed in a class of the second year of High School of a public state school in Santa Catarina, in 2019, held on the Doctorate course. We used a collaborative methodology of a qualitative nature, involving twenty-nine students. In the study we found elements that allow us to highlight that the digital technologies of information and communication make it possible to establish learning networks and, also configure as devices of appropriation and mobilization of the contents and concepts involved in the teaching of Geography. We identified that digital technologies interfere with the performance of students, in addition to challenging teachers to put other and new methodological practices, learning concepts and conceptual relationships back into pedagogical practice.

**Keywords:** High school. Digital information and communication technologies. geography teaching.

## RESUMEN

### TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DIGITALES: ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y APROPIACIÓN CONCEPTUAL

En este artículo pretendemos presentar una experiencia pedagógica con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación digital desarrollada en una clase de segundo año de Bachillerato de una escuela pública estatal de Santa Catarina, en 2019, realizada en el curso de Doctorado. Utilizamos una metodología colaborativa de carácter cualitativo, involucrando a veintinueve alumnos. En el estudio encontramos elementos que nos permiten destacar que las tecnologías digitales de la información y la comunicación permiten establecer redes de aprendizaje y, además, configurarse como dispositivos de apropiación y movilización de los contenidos y conceptos involucrados en la enseñanza de la Geografía. Identificamos que las tecnologías digitales interfieren con el desempeño de los estudiantes, además de desafiar a los docentes a poner en práctica pedagógica otras prácticas metodológicas, conceptos de aprendizaje y relaciones conceptuales nuevos.

**Palabras clave:** Escuela secundaria. Tecnologías digitales de la información y la comunicación. enseñanza de la geografía.

## Considerações introdutórias<sup>1</sup>

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de

1 Este artigo faz parte do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas”, e conta com recursos do Edital de Chamada Pública PAP/FAPESC 27/2020 - Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina –UDESC, finalizada em 2020<sup>2</sup>. A referida pesquisa teve como categorias principais de análise: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC),

2 Cf. MARTINS JUNIOR, 2020.

Currículo e Ensino de Geografia em dois países – Brasil e Portugal. Para este artigo selecionamos as discussões da prática pedagógica desenvolvida no Brasil em 2019, que teve como objetivo de pesquisa: o uso das TDIC na apropriação dos conceitos e saberes geográficos.

As TDIC no campo da Educação e, inclusive, sua inserção nas práticas pedagógicas trouxeram novos ganhos e inovações não só para promover o ensino e aprendizagem, mas também para se pensar a dinâmica escolar perante os jovens estudantes. Nessa dimensão, Costa (2007) afirma que as TDIC constituem diversas ferramentas operacionais e sua inovação é legítima, pois podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que conduzam à aprendizagem colaborativa e criativa no cotidiano educacional.

Tomando como referência as potencialidades das TDIC na construção e produção de conhecimentos, a questão central que guiou a investigação foi: quais as potencialidades e operacionalidades das TDIC como dispositivo na construção dos conhecimentos geográficos? Na consecução do objetivo delimitado e da questão problema traçada, o percurso metodológico assumido nesta investigação caracterizou-se como uma pesquisa colaborativa, de cunho qualitativo, envolvendo vinte e nove estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública catarinense em 2019.

Este artigo está estruturado em três seções. Na primeira, apresentamos os elementos metodológicos que sustentam a investigação. Na segunda seção, discorremos sobre a prática desenvolvida, enfatizando os processos, as atribuições e usos das TDIC e, principalmente, a discussão e análise dos resultados. Na última seção, contemplamos as considerações finais.

## Metodologia

Para situar o uso das TDIC no contexto da aprendizagem, há de se buscar uma proposta metodológica que assegure a possibilidade dessa abordagem, a fim de contemplar as TDIC

como um dispositivo para o trabalho pedagógico com vistas à apropriação de conhecimentos geográficos. Desse modo, optamos pela metodologia colaborativa de natureza qualitativa porque esta possibilita ao pesquisador se aproximar e dialogar com o objeto de investigação e compreendê-lo para, também, interagir com os participantes da pesquisa de forma direta e significativa, na intenção de gerar os dados sobre o que se pretende investigar.

A pesquisa colaborativa, segundo Cavalcanti e Souza (2014, p. 141), inspirados em Ibiapina (2008), constrói-se por duas direções que se conectam, intercambiam e se entrecruzam, sendo uma delas a “[...] da integração do pesquisador na construção de propostas junto com o/a professor/a, no interior da escola, e a outra da integração e a aprendizagem colaborativa dos participantes na prática pedagógica”. Nesse âmbito, a pesquisa em tela possibilitou gerar e sugerir para a Geografia escolar propostas pedagógicas analógicas ou digitais que garantam a participação e a colaboração de todos/as os/as estudantes na construção do conhecimento. Isso quer dizer que as enunciações, os tensionamentos e as potencialidades presentes nesta pesquisa atuaram como elementos constitutivos na construção e edificação dos temas, fenômenos e espacialidades geográficas.

Entende-se que pesquisas dessa natureza qualificam caminhos possíveis para ensinar Geografia de maneira colaborativa e, sobretudo, constituem-se como proposta metodológica que possibilita lidar, integrar e valorizar as relações heterogêneas presentes no micro espaço que é a sala de aula, por meio das combinações, trocas coletivas, agrupamentos, interações em rede e colaborações de cada um/a conforme o seu modo de relação e tempo de aprendizagem.

O enfoque da pesquisa qualitativa na modalidade colaborativa, ao proporcionar o contato direto e pleno do/a pesquisador/a com a situação investigada, permite também obter maior entendimento das relações e processos estabelecidos entre os/as participantes e os significados das ações presentes nas práticas

escolares e na dinâmica que ocorre no micro espaço da sala de aula. Por meio dos desdobramentos dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo, utilizou-se como referência procedimental e investigativa a “Fábrica de Aplicativos”<sup>3</sup>, envolvendo vinte e nove estudantes com idade entre 14 e 17 anos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública catarinense, em 2019.

Para compilação, organização e representação dos dados recolhidos utilizamos as referências da Estatística Descritiva. A análise dos resultados seguiu os procedimentos sugeridos por Franco (2008): análise, sistematização e interpretação do conteúdo delineado. Para preservar a identidade dos/as estudantes, optamos por identificar suas falas utilizando o alfabeto (A, B, C, D...).

## A construção dos saberes e fazeres geográficos mediada pelo uso da “fábrica de aplicativos”

A pesquisa realizada durante as aulas de Geografia no período de julho a agosto de 2019 ocorreu ao longo de oito encontros equivalentes a duas aulas de Geografia por semana. Tivemos como proposta central o uso das TDIC no ensino de Geografia, com o intuito de desenvolver e compreender saberes geográficos – neste caso, os aspectos da globalização em suas interfaces.

A delimitação do conteúdo trabalhado foi uma decisão da professora regente da turma, conforme estava previsto em seu plano de ensino, atendendo ao disposto no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino à qual

3 Fábrica de aplicativos é um serviço que permite criar aplicativos. Ele tem em sua engenharia digital um conjunto de abas de conteúdos que possibilitam trabalhar o conceito e saber em diferentes perspectivas, criativa e criadora. [https://pt.goodbarber.com/create/apps/?gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXlHk3qxXLwOy1J0wHlZwaOvlA8sMEIUEHx92GW9LtN5D8qkN9x3ov2IaArXvEALw\\_wcB](https://pt.goodbarber.com/create/apps/?gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXlHk3qxXLwOy1J0wHlZwaOvlA8sMEIUEHx92GW9LtN5D8qkN9x3ov2IaArXvEALw_wcB)

a escola pertence. Como ponto inicial, no primeiro encontro foi situado e apresentado aos participantes o objetivo da pesquisa e entregue um roteiro que orientou a proposta pedagógica. Conjuntamente, foram explicitados o período, o local e o conteúdo central que seria trabalhado ao longo das oito semanas de investigação.

A pedido da professora, antes da organização e execução da prática com o uso da “Fábrica de Aplicativos” realizamos a contextualização e a discussão relativas ao conteúdo, de forma expositiva, reflexiva e dialogada, com a intenção de explorar e aproveitar os fatos do dia a dia para explicar o conceito de “Globalização” e suas interfaces. Para mediar o conteúdo, utilizamos o projetor multimídia, imagens e vídeos complementares. Por meio do exercício dialógico, apoiamos as discussões acerca da temática como o principal fundamento para a construção dos conhecimentos geográficos.

Desse modo buscamos problematizar, perguntando e explorando o que cada um/a entendia sobre “Globalização”. A ideia de partir do que o/a estudante sabia a respeito do assunto teve como intenção possibilitar que os/as envolvidos/as aprendessem e fossem capazes de mobilizar e ampliar habilidades ao usarem o aplicativo em suas diferentes situações, formas e etapas de execução. Tendo essa fundamentação planejada, a pergunta formulada como ponto de partida da aula foi: “O que você entende por Globalização?” De imediato, foi possível percebermos nos relatos dos/as estudantes que o conceito de “Globalização” estava fortemente vinculado às TDIC, com destaque ao mundo das mídias e das inovações tecnológicas.

Na intenção de ir além do conceito manifesto sobre “Globalização”, buscamos aprofundar, problematizando a relação entre o espaço geográfico, o tempo, a natureza e o homem em interface com a “Globalização”, tendo como apoio a exposição de vídeos. Para operar e (re) significar o conceito em tela, estabelecemos relação com as questões do espaço local, o lu-

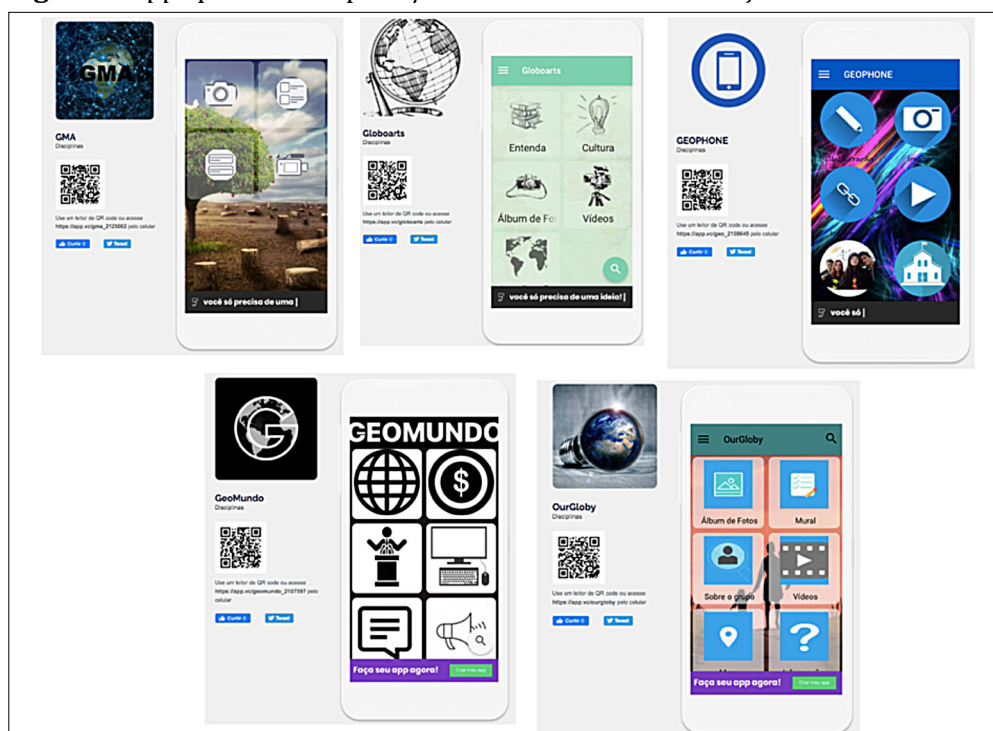
gar onde os/as estudantes vivem e convivem no sentido de observar e identificar como a “Globalização” está presente e impacta direta ou indiretamente em suas vidas. Na medida em que o conceito foi sendo tecido e problematizado, buscávamos inserir os/as estudantes no processo de discussão e troca com o objetivo de ouvi-los/as e aproveitar ao máximo o que eles/as sabiam e o que pensavam acerca do conteúdo.

Durante a discussão sobre o conteúdo, o grupo, de modo geral, demonstrou interesse e envolvimento; por exemplo, a Estudante A relatou: “Professor, a globalização facilitou nossas vidas tanto quanto pude conhecer o meu namorado pela internet, que mora na Austrália”. A Estudante B também comentou: “Acredito que uns dos maiores impactos causados pela Globalização foi o segmento cultural, pois as culturas precisam preservar e manter os seus costumes, valores e princípios, se não vão perdê-los”. Em complemento, o Estudante C, pontuou: “Penso que a globalização foi um fator determinante para humanidade porque o local se tornou mundializado e o global se transformou um espaço de todos os lugares”.

Após essa intervenção pedagógica inicial, o segundo encontro com a turma teve como foco central a execução do dispositivo “Fábrica de Aplicativos”. Como orientação, foi retomado o roteiro entregue no primeiro momento da investigação. Após leitura e revisão desse roteiro, propusemos aos/às estudantes a formação das equipes, que poderiam ser compostas de 3 a 5 participantes, e a definição do conteúdo relacionado à “Globalização”. Essa organização aconteceu de forma livre e resultou em 5 trabalhos abordando diferentes interfaces da “Globalização”: o Grupo 1 abordou o Meio Ambiente, o Grupo 2 trabalhou a Cultura, o Grupo 3 explorou a Economia, Grupo 4 o conceito de Política e o Grupo 5 pesquisou sobre as Relações Sociais.

Feito isso, dirigimo-nos para o laboratório de informática com a finalidade de apresentar o ambiente da “Fábrica de Aplicativos”, preparar e instruir os/as estudantes a utilizarem o dispositivo. Nessa sessão presencial, reafirmamos que o objetivo principal era criar um aplicativo no dispositivo, abordando o conceito de “Globalização” e suas interfaces. Na Figura 1, pode-se observar as produções dos grupos.

**Figura 1.** Apps produzidos pelos/as Estudantes – Globalização



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).



Durante a apresentação e a exposição do *app* na página do ambiente digital, o fluxo das interações foi aumentando e abrigando sentidos e significados diversos. Note-se que a dinamicidade do dispositivo de imediato provocou interesse dos participantes em querer saber como funcionava e a vontade de manipulá-lo. Para que pudessem iniciar as atividades, salientamos a necessidade de explicar de forma detalhada a funcionalidade e a operacionalidade de criar a conta e executar as etapas do aplicativo.

Em sintonia com esse processo de reconhecimento, simulação e interação com o ambiente digital, os/as estudantes fizeram questionamentos sobre as possibilidades de autonomia para criar algo próprio, relacionar outro tema com o conceito gerador “Globalização” e, principalmente, saber se: “podemos dar continuidade noutros espaços fora da escola?” (Depoimentos dos participantes, 2019). Cientes de que poderiam articular outros conteúdos geográficos com o conceito “Globalização” e manipular essas informações em outros ambientes, com apoio do roteiro, orientamos o grupo que o primeiro passo seria criar uma conta na página do *app* para ter acesso e planificar as atividades referentes ao segundo momento descrito no roteiro.

Após a criação da conta, deram sequência com a criação/formatação das **informações gerais** (criar um título, habilitar a categoria – Educação) e área de atuação (disciplina de Geografia), **editor visual** (perfil do *app* – título, resumo do texto de abertura, cores, tamanhos dos ícones, imagens de abertura, fundo e cabeçalho), edição e personalização dos **conteúdos** (selecionar os tipos de conteúdos e editá-los abordando o tema gerador) e **configuração** (personalizar o *login* e habilitar o controle de acesso público ou privado com nomes de usuários e senhas) do aplicativo móvel pelos grupos com a finalidade de administrar e organizar a página do *app*.

Iniciamos o terceiro encontro explicando o processo de criação da conta do *app*. Conforme o processo ia sendo tecido, os participantes

iam, conjuntamente, executando as etapas, inserindo os dados e perguntando quando houvesse alguma dúvida. As principais questões disseram respeito à baixa frequência da *Internet* que, em algumas situações, comprometeu o processo de finalização dessa primeira etapa.

Podemos perceber que o trabalho de construção colaborativa envolveu singularidades que foram, durante todo o processo, pensadas, negociadas, construídas e partilhadas no interior dos grupos. Escolha do título e do conteúdo, definição da imagem do perfil, sistematização da natureza do perfil e organização do resumo sobre o conteúdo fizeram parte desse processo singular. Uma das características desse exercício foi a preocupação de inserir uma imagem que fosse atrativa e criar um resumo que fosse instigante e mobilizador em suas respectivas produções. O envolvimento afetivo, interacional e relacional entre sujeitos e dispositivo representou importante elemento nas tomadas de decisões, negociações e opções do repertório estético, linguístico e textual de cada material produzido.

No que tange aos aspectos estéticos, observamos em larga medida que foi também um cuidado que os trabalhos produzidos tiveram, desde o filtro de uma imagem com autorização de publicização até o jogo de cores e os formatos de ícones, imagens e letras. Podemos apontar que o cuidado com o visual do material favoreceu o intercâmbio, a habilidade e a posse do saber contido nele. Entendemos, portanto, que o fio que conduziu esse processo pautou-se no mapeamento dos elementos imagéticos, na busca de informações e na forma de estudá-las que, direta ou indiretamente, serviram como fatores nucleares para a produção de conhecimentos sobre o conceito de “Globalização”.

Nessa ocasião, percebemos, ao mesmo tempo, que as TDIC ajudam no processo de ensino e aprendizagem enquanto desenvolvimento cognitivo, e atuam na inserção e geração de novas práticas sociais e culturais nas quais os/as estudantes estão inseridos, como tam-



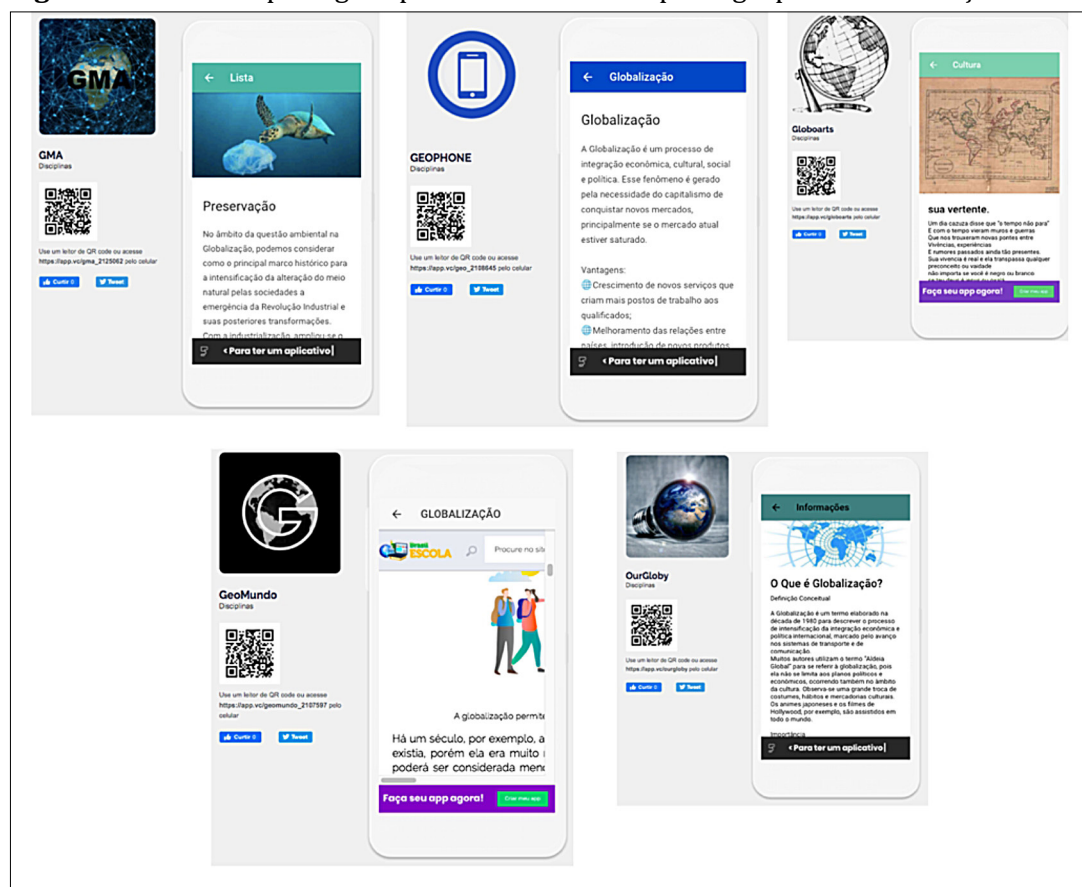
bém contribuem para a construção das subjetividades desses/as, na medida em que são encorajados/as a pensar, colocar em prática a criatividade e, principalmente, provocados pela interação mútua num mesmo espaço-tempo-grupo. Essas constatações remetem a uma passagem de Gabriel (2013), ao ressaltar que o uso das TDIC no contexto educativo representa não apenas uma vantagem, pois o seu uso apropriado é potencializador e possibilita novos meios de aprendizagens, pensamentos e subjetividades.

Finalizada a primeira etapa, que teve como foco o desenho do *app*, e uma vez que os participantes estavam bem familiarizados com o suporte digital, no quarto encontro foi realizada a edição dos conteúdos, “MENU”, como forma de oportunizar aos/às estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas à fluência digital autônoma e interativa, complementando

o processo de analisar, interpretar e selecionar dados e informações geográficas.

Nessa fase, os grupos deveriam selecionar os conteúdos e arrastá-los para o ambiente *app* e, assim, elaborar o *menu* do aplicativo a partir das respectivas abas – imagens, informações da página da *Web*, lista de textos, vídeos e localização geográfica. Como ponto inicial de análise e descrição das tarefas executadas, apresentamos inicialmente a proposta de informações da página da *web*. Nessa etapa, os grupos cumpriram as tarefas de pesquisar, organizar e produzir um texto-base e selecionar uma reportagem relacionada ao conceito de “Globalização”. Durante o processo de consulta e seleção do material informativo, procuramos dialogar com os grupos no sentido de orientar a leitura, a busca e o processamento das informações em *sites* seguros. Os resultados dessa etapa são apresentados na Figura 2.

**Figura 2.** Textos e reportagens produzidas editadas pelos grupos – Globalização



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Os materiais selecionados e produzidos a partir das informações e dados disponíveis na rede de *Internet* trouxeram, grosso modo, uma diversidade de conteúdos que direcionam o sentido e o significado do conceito de globalização e sua relação com os diferentes segmentos da sociedade. Com destaque, podemos verificar a potência e a veiculação do conteúdo conceitual ligado aos aspectos econômicos que, intencionalmente, relacionam-se com as dimensões sociais e refletem no meio ambiente (espaço geográfico).

Por meio desse exercício prático de selecionar, construir e publicar, podemos ponderar que tais atividades, com diferentes perspectivas, resultaram da exploração da linha de raciocínio, da geração, da classificação e do tratamento das informações, bem como da formulação de ideias e que, globalmente, contribuíram para a compreensão dos saberes geográficos envolvidos. Nesse âmbito, Papert (2000) considera que criar, manipular e pensar as informações *com e a partir* das TDIC favorece a iniciativa do/a estudante em aprender os conhecimentos que foram ponto de partida, neste caso, o conceito de “Globalização”.

Nessa perspectiva, podemos apontar que a ideia principal consiste em entender que as TDIC servem como apoio e mediação para sistematização, organização e aprofundamento dos conhecimentos. Isso quer dizer que elas representam também, no cenário educacional (práticas de ensino), dispositivos que possibilitam transformar a informação em conhecimento – conhecimentos que necessitam ser mediados, desafiados e problematizados para que, de fato, sejam apropriados conceitualmente pelos/as estudantes (SIBILIA, 2012).

Além da potencialidade gerada pela difusão de informação e a integração de dados contidos na rede, destacamos que a alta demanda de interação e exigência de reflexão impulsionada pelo processo de leitura, construção textual e busca de informações na *Web* sobre o conceito em questão caracterizou, em diversas situações (comportamentos, atitudes e ações), os parti-

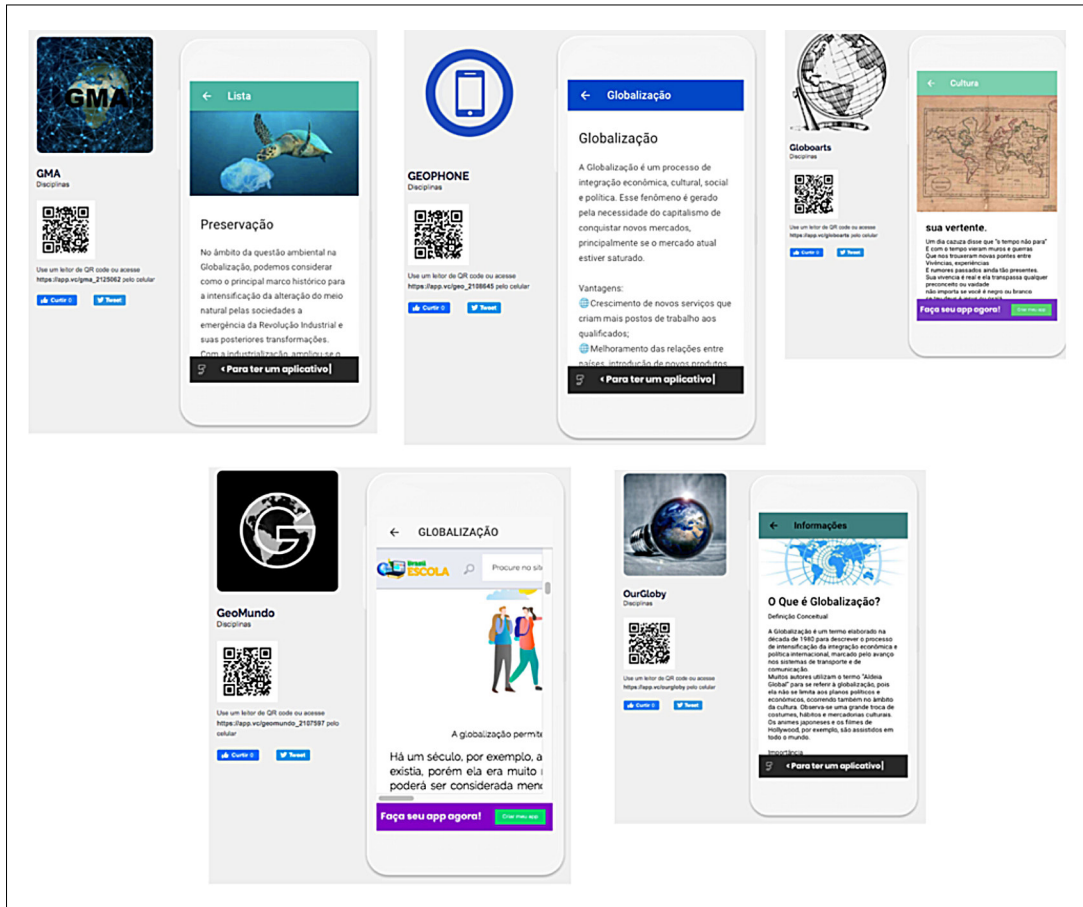
cipantes como usuários/navegadores novatos, que, segundo a definição de Santaella (2003), demonstram capacidade de mapear rapidamente e articular diferentes hipermídias sem perder o foco do conteúdo de forma interativa e dinâmica.

A leitura e o acesso de maneira rápida às fontes de pesquisa, expressada pela maioria dos participantes, aproximou-se das características do/a leitor/a imersivo(a)/virtual, categoria que, de acordo com Santaella (2003), refere-se aos/às leitores/as que acessam dados e informações na rede de *Internet* como parte de um plano de pesquisa, sem, contudo, seguir uma ordem de leitura.

Dando continuidade, partimos para o quinto encontro, outra etapa fundamental do processo de construção colaborativa, que foi a edição, seleção e publicização das imagens no *app*. Para a planificação dessa atividade, os/as estudantes foram orientados a inserir cinco imagens que fizessem referência ao conteúdo em questão. Nesse contexto, verificamos o engajamento e interesse dos/as participantes em pesquisar, selecionar e definir que tipo de imagem poderia representar o conteúdo. De modo geral, as representações imagéticas que remetiam ao mundo globalizado, em sua maioria, retrataram situações em que esse fenômeno esteve presente no cotidiano, na cultura, na economia e nos meios das redes digitais, conforme podemos verificar na Figura 3.

Face à leitura das imagens no *app*, somada ao encadeamento dos/as envolvidos/as no processo de consulta, seleção e definição das imagens, averiguamos que esse exercício, auxiliou os/as participantes a aprofundarem seu entendimento sobre a “Globalização”. Tonini (2003) considera a interface de uso da imagem no ensino de Geografia como um campo gerador de potencialidades que oportunizam a produção de conhecimentos e a constituição de sujeitos. A autora cita que o uso das imagens no ensino de Geografia abre mais possibilidades para o aprendizado em sala de aula porque representam realidades do espaço

**Figura 3.** Panorama das imagens nos *Apps* mapeadas pelos/as estudantes



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores (2019).

geográfico cercadas de sentidos e significados culturais. Por conta disso, geram ampla aceitação e interesse epistemológico entre os/as expectadores/as (os/as estudantes), levando-os/as a querer refletir e interpretar a real situação geográfica.

Girão e Lima (2013, p. 95) discutem que, ao fazer o uso das imagens na prática de ensino de Geografia, os/as estudantes conseguem “[...] melhor compreender o espaço geográfico e suas transformações em diferentes sociedades e em diferentes” temporalidades. De nossa parte, ao analisarmos as experiências promovidas pelos/as participantes, encontramos, no diálogo com os autores citados, sinalizações de que o uso das imagens mediadas pelos dispositivos digitais possibilitou aos/as estudantes compreenderem os conhecimentos relacionados ao contexto da “Globalização” e até mesmo estabelecer relações sobre como esse fenômeno se apresenta e transforma o espaço geográfico.

Nesse contexto, para Costella e Shãffer (2012), quando o/a estudante consegue representar determinado espaço e/ou situação geográfica, ele/a demonstra capacidade de perceber, organizar e compreender não só o que aprendeu, mas também de aplicar e relacionar o que construiu com outras situações geográficas. Portanto, o uso da imagem atrelada ao dispositivo digital, no nosso entender, não conduz apenas a uma prática que criou condições de aprendizagens do conteúdo, mas também à capacidade de automatizar os processos de elaboração e transformação das imagens e informações em conhecimentos, considerando a opção, decisão e organização de cada um/a durante todo o processo.

Criar e gravar um vídeo abordando o conceito de “Globalização” foi outra atividade prevista no roteiro e realizada no sexto encontro. Para elaboração do material audiovisual, pontuamos que o vídeo poderia ter no máximo 1 minuto,

devido à limitação de memória do *app*. De acordo com o procedimento de produção audiovisual, verificamos que essa etapa apresentou certos obstáculos para alguns grupos, que demonstraram dificuldade em falar para as telas do celular. Foi necessária nossa intervenção, no sentido de reforçar que a gravação fazia parte do processo e que a produção final não seria publicada, apenas compartilhada entre os/as colegas de turma.

No que se refere às potencialidades do suporte audiovisual, podemos dizer que ele oportunizou aos construtores-colaboradores representar as informações sobre o conceito de Globalização em diferentes formas, signos, símbolos e linguagens, atuando na elaboração, organização, estruturação e narração textual. Noutras palavras, para se chegar a uma produção final, os/as participantes precisaram pesquisar para redigir um texto sobre o tema que seria narrado pelos/as próprios/as envolvidos/as, fazer buscas na *Internet* através do navegador *Google Chrome*, solicitar orientações, escolher e preparar o cenário da gravação, definir o narrador, além de planejar, organizar e traçar um roteiro com começo, meio e fim, num curto espaço de tempo. Os/as estudantes utilizaram o celular como recurso de apoio.

Ao afirmarmos que essa etapa de construção audiovisual representou um espaço de potência na compreensão dos saberes envolvidos, Neto e Vlach (2015) inserem-se nessa discussão confirmando que a utilização de suporte audiovisual potencializa a aprendizagem devido ao seu ecossistema de informação e de imagem e a sua dinamicidade e ludicidade. Desse modo, sua utilização no âmbito escolar pode ampliar as possibilidades de aprendizagem porque o processo propriamente dito se dá de forma didática, ativa, construtivista e colaborativa entre os/as envolvidos/as. Sendo assim, Gama e Costa (2019) asseguram que:

[...] criar conhecimentos, produzir novos saberes, conflitar com o que se põe como verdadeiro, questionar a realidade ou demonstrá-la de maneira mais fiel que os livros e descrições são

possibilidades que os/as estudantes podem explorar ao utilizar o vídeo como recurso didático na disciplina de Geografia (GAMA; COSTA, 2019, p. 30).

Baseados nas pontuações dos autores, podemos considerar que as atividades, na medida em que foram sendo elaboradas, aliadas à proposta da construção do suporte audiovisual, constituíram metodologias que oportunizaram aos/às envolvidos/as construir um entendimento ampliado sobre a “Globalização” e suas interfaces. Isso porque diversas imagens trabalhadas durante a construção colaborativa estavam relacionadas com a temática estudada, possibilitando aos estudantes conhecerem as razões e as formas como esse fenômeno faz parte do cotidiano. As projeções informacionais exportadas e transformadas em textos e vídeos permitiram que os sujeitos construíssem e alargassem os conhecimentos a elas vinculados.

Durante o processo de socialização dos vídeos produzidos pelos/as participantes, presenciamos diferentes perfis de produção audiovisual em contextos distintos, porém, com preocupação central em clarificar o entendimento de “Globalização” do ponto de vista conceitual. Desse modo, a maioria dos/as estudantes, por meio dos trabalhos audiovisuais produzidos, demonstrou compreender o que é “Globalização” e conseguiu relacioná-la com outras temáticas, como, por exemplo, a cultura, o meio ambiente, a economia, a política e, principalmente, as relações sociais.

Frente aos desafios encontrados, acreditamos que a atividade se constituiu como reflexão sobre o conteúdo integrado, promovendo, assim, constantes construções acerca do mesmo (“Globalização”) e a expansão de experiências. Em consonância com essas assertivas, as palavras de Santos e Costella (2016, p. 158) vão ao encontro do que já afirmamos: “[...] o conhecimento é construído a partir do ser humano, do seu universo de experiência e da possibilidade de deixar-se aprender movido por desafios e inquietações”.

Com extensão desse percurso, o sétimo encontro, marcado pela atividade de construção colaborativa no dispositivo digital, teve como foco a localização geográfica de alguma situação que remetesse ao contexto da temática proposta na aplicação do *app*. Como orientação, explicamos aos/às usuários/as que deveriam consultar no dispositivo *Google Earth* as coordenadas geográficas, copiá-las e depois colar no campo do conteúdo chamado “Mapas”, conforme descrito no roteiro. Ao andar pelo laboratório, notamos a facilidade e o engajamento dos/as jovens em executar a tarefa sem apresentarem nenhuma dúvida.

Nesse processo, é preciso destacar que os/as estudantes não se intimidaram com a oportunidade de vivenciar uma experiência pedagógica paralela, mesmo que o dispositivo *Google Earth* fosse desconhecido por muitos/as deles/as ou pouco utilizado por alguns/mas para aprendizado sobre os conhecimentos geográficos (“Globalização”) e cartográficos inerentes à proposta curricular de Geografia. Pelo contrário, se mostraram interessados/as e envolvidos/as na construção desses conhecimentos.

Em certa ocasião, perguntamos aos/às criadores/as digitais se havia alguma dúvida. A maioria respondeu que não, justificando que era fácil manusear tanto o dispositivo *Google Earth* quanto a “Fábrica de Aplicativos”. Em especial, a Estudante D expressou que:

Google Earth é uma ferramenta que nós estudantes não demonstramos dificuldades, pelo contrário, gostaríamos muito de explorar porque o seu ambiente é autoexplicativo, dinâmico, acessível e interativo. Penso que essa atividade serve como uma dica para a professora associar e explorar essa ferramenta para ensinar os outros conteúdos da Geografia que ainda iremos aprender (Estudante D, 2019).

Observamos nessa fala alguns pontos e contrapontos que merecem ser ponderados no que diz respeito ao fazer/aprender com o uso das TDIC no ensino de Geografia. A primeira reflexão sobre o depoimento da estudante se

dá no sentido de pensar as possibilidades que as TDIC oferecem ao ensino de Geografia como outro caminho para aprender. Acreditamos que as tecnologias não substituem outras metodologias ou formas de trabalhar as propostas pedagógicas. Mas, a partir da fala da estudante, é possível compreender que o digital é uma preferência por ser acessível, prático, dinâmico e interativo. Essas características afinam-se com o perfil dessa geração que possui “outros tipos de corpos e subjetividades” (SIBILIA, 2012, p. 45).

Em segundo lugar, apontamos as potencialidades que o dispositivo *Google Earth* apresenta para o componente curricular de Geografia. Segundo Giordani *et al.* (2014), esse dispositivo oferece, do ponto de vista pedagógico, um mosaico de possibilidades e potencialidades ligadas ao campo da acessibilidade, versatilidade e dinamicidade para criar um mapa e operacionalizá-lo em diferentes socioespacialidades geográficas. Por conta disso, pode contribuir para aprender a linguagem cartográfica de uma forma mais atrativa e instigante.

Nesse caso, a proposta de consulta e prática no ambiente *Google Earth* impulsionada pelo dispositivo “Fábrica de Aplicativos” consistiu uma oportunidade de ensino e aprendizagem atrativos e instigantes aos/às envolvidos/as na proposta pedagógica. Serviu ainda como espaço para os/as participantes aprenderem a lidar com os mapas digitais, contribuindo, também, para sua alfabetização cartográfica, na medida em que precisaram refletir sobre as noções de coordenada geográfica e de escala (bairro, praça, comércio, escola).

A terceira análise refere-se à necessidade de pensar as potencialidades das TDIC no ensino de Geografia. Junglos *et al.* (2017) mencionam que o emprego das TDIC na educação abriga distintas potencialidades ligadas às novas metodologias de ensino, à personalização da aprendizagem e à diversidade de plataformas e dispositivos educativos disponíveis no ciberespaço. Desse modo, ajudam não somente a estender as atividades da sala de aula para

outros espaços, como também promovem o intercâmbio de novas relações de aprendizagens.

Tomando como eixo norteador as potencialidades exercidas pelas TDIC destacadas pelos autores, ponderamos que contextualizar e planejar as práticas de ensino de Geografia em tempos e espaços contemporâneos é uma necessidade porque os/as estudantes podem se sentir mais desafiados/as ao perceberem seu protagonismo, progresso e a autonomia alcançada a cada tarefa que teve como ponto de partida o uso das TDIC (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Baseados nas potencialidades e operacionalidades concedidas pelo dispositivo *Google Earth*, somando com a coparticipação do dispositivo “Fábrica de Aplicativos”, avaliamos que o comprometimento, o envolvimento e a participação regularmente impulsionada pela tarefa representou um momento de aprendizagem de uso do dispositivo como forma de desenvolver a capacidade de definir e selecionar uma coordenada geográfica (latitude e longitude), postar uma localização geográfica abordando o assunto estudado e, de algum modo, compreender, por meio da orientação e localização, as materialidades da globalização no espaço geográfico. Ademais, acreditamos que a união dos dispositivos digitais (*Google Earth* e “Fábrica de Aplicativos”) permitiu aos/às usuários/as desenvolverem a competência de representação exercitada pela leitura e interpretação do real.

Finalizando todo o processo de construção colaborativa e coparticipação de cada um/a no grupo, no oitavo encontro ouvimos as considerações dos grupos e dialogamos sobre o processo de criação dos aplicativos para, assim, apontarmos as potencialidades do uso das TDIC na aprendizagem dos saberes relativos à globalização adquiridos pelos/as estudantes durante a prática pedagógica.

No momento de socialização, os/as estudantes mostraram-se receptivos/as, esforçados/as e animados/as ao projetar os trabalhos e destacar as formas como aprenderam os

conhecimentos relacionados ao contexto da “Globalização”. A maioria admitiu de forma satisfatória que pôde aprender sobre o conceito de uma maneira diferente, pois o dispositivo, composto por suas interfaces operatórias, facilitou o entendimento dos aspectos concernentes à “Globalização”. Em especial, o Estudante F e a Estudante G do grupo que desenvolveu o *app* sobre a “Cultura e a Globalização” comentaram durante a socialização:

[...] essa atividade baseada no uso do dispositivo digital fez com que o grupo de modo geral se engajasse com as tarefas e, sobretudo, exigiu muito trabalho, pesquisa, participação e, acima de tudo, comunicação e parceria para que conseguíssemos apresentar um bom trabalho, o qual consideramos, porque buscamos ir a fundo no assunto e trazer textos, imagens e exemplos que mostrassem a forte relação da Globalização com a Cultura (Estudantes F e G, 2019).

A exposição de trabalhos gerou fortes discussões entre a turma, salientando os impactos das culturais locais, a falta de conservação das tradições e, principalmente, a imposição das novas formas de cultura, buscando homogeneizar o que é heterogêneo, levando a mudança de valores, comportamentos e costumes. Em especial, no fechamento dessa socialização, a Estudante P comentou, em tom de pergunta:

Colegas, então o mundo moderno, ou diria, globalização (comunicação, tecnologias de ponta, informações) é responsável pelas destruições das culturas porque ela oferece outras vantagens e formas de vida para as pessoas ao ponto de permitir ao indivíduo decidir de querer ou não seguir as tradições da cultura pertencente? (Estudante P, 2019).

A fala dessa estudante remete-nos ao entendimento de que a prática desenvolvida contribuiu para que a turma problematizasse a influência da globalização nas culturas locais e ajudou na compreensão do conteúdo, o que era nossa intenção nas aulas de Geografia. Sendo assim, ao associarmos a ideia do uso da “Fábrica de Aplicativos” com os saberes sobre a “Globalização” em interface com a cultura, acreditamos que a inserção de dispositivos



como esse na prática pedagógica representa uma potência na mobilização, distinção e articulação de uma rede de saberes geográficos – como, por exemplo, neste caso, as relações tecidas entre a dimensão da “Globalização” com a cultura, a economia, o meio ambiente, as relações sociais, as tecnologias digitais, a desigualdade social, entre outros.

Nos relatos dos/as participantes, a construção dos audiovisuais foi a tarefa que mais chamou a atenção, porque houve todo um engajamento durante a pesquisa e a criação, por se tratar de tarefa diferenciada, inspiradora e colaborativa. Assim, podemos destacar que o planejamento da prática pedagógica, aliada ao uso do dispositivo digital, representou aos/às estudantes um caminho diferente para produzir os conhecimentos geográficos, oportunizando a pesquisa, o debate, a elaboração e a produção dos saberes relacionados ao contexto da globalização.

## Considerações finais

Há pelo menos três décadas, as TIDIC têm atraído interesses acadêmicos e pedagógicos, renovados e impulsionados tanto pelos perfis e pelas culturas infantis e juvenis, bem como pelas reais e crescentes necessidades que exigem das escolas e dos docentes reorganizarem o *modus operandi* de fazer o ensino, tendo como centralidade a aprendizagem dos/as estudantes. Boa parte dos avanços que deixamos de ter nesse terreno deve-se à inércia e ineficácia das políticas educacionais brasileiras que, grosso modo, ainda se inspiram em modelos conservadores, clássicos e arcaicos para orientar e estruturar a prática pedagógica nas escolas públicas.

Remetendo ao propósito de socializar o resultado de uma investigação cujo objetivo era apresentar uma experiência pedagógica mediada por TDIC realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, no estado catarinense, consideramos que durante as vivências oportunizadas às/aos estudantes

encontramos elementos que nos permitem avaliar o significativo alcance da proposta.

Destacamos que as TDIC empregadas ajudaram na mobilização das/dos estudantes para a apropriação de conceitos e conteúdos desenvolvidos nas atividades pertinentes à fluência de habilidades na utilização de dispositivos, a interação e a convergência de interesses na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, isso implica em reconhecer a importância de ser adotado práticas colaborativas e criativas no fazer pedagógico.

No caso específico da disciplina de Geografia escolar, foi possível integrar e valorizar as relações heterogêneas presentes no micro espaço geográfico que é uma sala de aula, por meio de combinações, trocas coletivas, agrupamentos, interações em rede e colaborações de cada um/a. Pudemos, também, valorizar habilidades específicas em relação aos modos e tempos de aprendizagem de cada estudante participante do projeto.

Ainda cabe salientar que a experiência pedagógica baseada no uso do dispositivo digital (tecnologia) e impulsionada por diferentes tarefas no contexto da prática didática se mostrou, em certa medida, como possibilidade metodológica importante para superar a superficialidade conceitual de globalização que a grande maioria dos/as jovens estudantes demonstraram no início da contextualização da prática pedagógica. A visão que, de certa forma, predominou entre a experiência e o uso das diferentes linguagens e símbolos dentro de um mesmo dispositivo digital o aprofundamento do assunto e o estímulo e a pertença dos/as estudantes ao participar e interagir em todas as etapas da prática pedagógica.

A pesquisa ora em tela sinaliza o quanto é produtor e promotor de aprendizagem em contexto disponibilizar recursos das TIDIC, neste caso, especialmente no ensino de Geografia. Pensar a organização da escola e dos componentes curriculares exige estar atento aos aspectos intergeracionais. Os/as estudantes que encontramos atualmente no Ensino

Médios constituem uma parte da população que já ingressou na cultura imersa com e nas TDIC. Estas se tornaram parte de sua constituição como seres culturais e sociais, colaboraram com suas interfaces com o modo de vida global de suas comunidades e familiares, serviram também de mediadoras entre a formação de seu pensamento e de sua linguagem. Deste modo, seria desastroso que a escola não incorporasse essas tecnologias no cotidiano escolar e nas interações pedagógicas e afetivas que lá se desenrolam.

As contribuições deste estudo situam-se na reflexão que o mesmo oferece para que se insiram na prática pedagógica interações e atividades desafiadoras, que potencializem a troca de pontos de vista, as interrelações entre o contexto local e global, a formação de conceitos que dialogue com a vida cotidiana dos/as estudantes. Evidentemente que o estudo ora em tela não pode dispor de uma macro análise, logo, não é passível de generalização. Mas indubitavelmente oferece condições para extrair elementos que giram em torno da aprendizagem colaborativa, da criação e construção colaborativa de saberes e conhecimentos usando dispositivos e aplicativos que desafiem processos sócio-cognitivos entre estudantes jovens, que vivem imersos em hipertextos e plataformas digitais que lhes apresentam inúmeras possibilidades de criar, pensar, interagir e aprender.

Como docentes, podemos aprender muito com os pontos de vista dos/das estudantes, especialmente quando abrimos espaço na sala de aula para o protagonismo deles. Por isso, encerramos este texto com uma questão emblemática: até que ponto os/as estudantes, como dependentes dos contextos ordenados pelo/a professor/a, podem atuar como agentes em sua própria aprendizagem?

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A pesquisa colaborativa na formação de

professores de Geografia e seus desdobramentos no ensino. In: MARTINS, Rosa Elisabete M. Wypyczynki (Org.). **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque. Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade. In: COSTA, Fernando Albuquerque *et al.* (Org.) **As TIC na Educação em Portugal: concepções e Práticas**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

Fábrica de aplicativos. Disponível em: <[https://pt.goodbarber.com/create/apps/?gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXlHk3qxXLwOy1J0wHlZwaOvIA8sMEIUEHx92GW9LtN5D8qkN9x3ov2IaArXvEALw\\_wcB](https://pt.goodbarber.com/create/apps/?gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXlHk3qxXLwOy1J0wHlZwaOvIA8sMEIUEHx92GW9LtN5D8qkN9x3ov2IaArXvEALw_wcB)>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber livro, 2008, pp. 69-79.

GABRIEL, Martha. **Educ@r a (R)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAMA, Dexter André Santos da; COSTA, Israel Esteban Muñozda. O vídeo como recurso metodológico no ensino de geografia: um relato de experiência do diálogo de saberes entre o ensino superior e o ensino médio do IFPA. **Revista Amazônica Sobre Ensino de Geografia**. Belém, v. 01, n.1, p. 26-39, jan./jun. 2019.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho *et al.* **Aprender geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

GIRÃO, Osvaldo; LIMA, Surama Ramos. O ensino de Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar”. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 17, n. 2, 2013, p. 88-106.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa investigação, formação e produção do conhecimento**. São Paulo: Liber livros, 2008.

JUNGLOS, Jessiel Odilon *et al.* Construindo pontes: uma experiência de intercâmbio cultural e tecnológico entre três escolas públicas do Brasil e da Argentina. In: CERVI, Gicele Maria (Org.) **Linguagens na escola: práticas do PIBID FURB**. Blumenau: Nova Letras, 2017.

MARTINS-JUNIOR, Luiz. **Explorando as potencia-**

**lidades das tecnologias digitais na construção dos conhecimentos geográficos.** 2020. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/296/Luiz\\_Martins\\_Junior\\_Tese\\_16153818395355\\_296.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/Luiz_Martins_Junior_Tese_16153818395355_296.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NETO, Fernanda Borges; VLACH, Vânia Rúbia Farias. O uso do vídeo no ensino da geografia para educação de jovens e adultos. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 79-102, jul./dez. 2015.

PAPERT, Seymour. Change and resistance to change in education. Taking a deeper look at why School hasn't changed. In: CARVALHO, A. D. (Org.). **Novo conhecimento. Nova aprendizagem.** Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan. Jean Piaget e a construção do conhecimento: o mito da caverna. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações.** Porto Alegre: Letra 1, 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian *et al.* (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, Fortaleza, a. 2, n. 4, p. 35- 44, 2003.

*Recebido em: 03/03/2021*

*Aprovado em: 17/11/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# APRENDIZAGENS COLABORATIVAS MEDIADAS PELO DISPOSITIVO PARA ENSINO HÍBRIDO SSC

*Sheilla Silva da Conceição\**  
Universidade Federal de Sergipe  
<https://orcid.org/0000-0001-6866-4549>

*Henrique Nou Schneider\*\**  
Universidade Federal de Sergipe  
<https://orcid.org/0000-0003-2354-576X>

## RESUMO

Este artigo faz parte da pesquisa de tese realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, tendo por objetivo geral compreender os processos de ensino-aprendizagem híbridos por meio do dispositivo SSC no ensino fundamental dos anos finais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa sob a égide da pesquisa-ação-intervenção por tornar possível a mediação e construção dos processos de aprendizagem. A Análise Textual Discursiva (ATD) baseou-se em Moraes e Galiazzi (2016), que culminou em categorias emergentes. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 39 alunos e 2 professores de duas escolas da rede pública municipal em Aracaju/SE e São Leopoldo/RS. As análises confirmaram a articulação do ensino híbrido com os processos de aprendizagem, o que favoreceu a construção do conhecimento colaborativo, ao passo que provocou rupturas na prática pedagógica dos professores. Assim, o dispositivo para ensino híbrido SSC contribui para os encaminhamentos dos processos de ensino-aprendizagem colaborativos e dialógicos.

**Palavras chaves:** Dispositivo SSC. Ensino Híbrido. Processos de ensino-aprendizagem. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

## ABSTRACT

### COLLABORATIVE LEARNING MEDIATED BY THE SSC HYBRID LEARNING DEVICE

This research doctoral thesis took place within the Postgraduate Education Program of the Federal University of Sergipe. The main objective is to understand the hybrid teaching-learning processes through the SSC device in the final years

\* Doutora em Educação (UFS). Professora na Secretaria Municipal de Aracaju/SE e Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação – GEPIED/UFS/CNPq E-mail: [sheillaconceicao@gmail.com](mailto:sheillaconceicao@gmail.com)

\*\* Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC). Professor na Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação – GEPIED/UFS/CNPq E-mail: [schneider@dcomp.ufs.br](mailto:schneider@dcomp.ufs.br)

of elementary school. The Textual Discourse Analysis (ATD), based on Moraes and Galiazzi (2016), culminated in emerging categories. The research participating subjects included 39 students and two teachers from two municipal public schools in Aracaju/SE and São Leopoldo/RS. The analyses confirmed the link between hybrid teaching and learning processes, which favored collaborative knowledge development, as it caused disruptions in teachers' pedagogical practice. Therefore, the SSC hybrid teaching device supports the forwarding of collaborative and dialogical teaching-learning processes.

**Keywords:** Hybrid Teaching. Teaching-learning processes. Hybrid Methodologies. Digital Technologies of Information and Communication. Cyberculture.

## RESUMEN

### APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR EL DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE HÍBRIDO SSC

Esta investigación de tesis se llevó a cabo en el marco del Programa de Educación de Postgrado de la Universidad Federal de Sergipe. Como objetivo general se pretende comprender los procesos híbridos de enseñanza-aprendizaje a través del dispositivo de CSE en los últimos años de la escuela primaria. Se trata de una investigación cualitativa bajo la égida de la investigación-acción-intervención para hacer posible la mediación y la construcción de procesos de aprendizaje. El Análisis Textual Discursivo (ATD) estuvo basado en Moraes y Galiazzi (2016), que culminó en las categorías emergentes. Los sujetos participantes en la investigación fueron 39 estudiantes y 2 profesores de dos escuelas públicas municipales de Aracaju/SE y São Leopoldo/RS. Los análisis confirmaron la articulación de la enseñanza híbrida con los procesos de aprendizaje, lo que favoreció la construcción de conocimientos en colaboración, al tiempo que provocó rupturas en la práctica pedagógica de los docentes. De este modo, el dispositivo híbrido de enseñanza SSC contribuye al avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y dialógicos.

**Palabras clave:** Enseñanza híbrida. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Metodologías híbridas. Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. Cibercultura.

## 1. Introdução<sup>1</sup>

A proposta de pesquisa em tela é parte da tese do doutorado sobre 'processos de ensino-aprendizagem híbridos por meio do dispositivo SSC' defendida em 2020<sup>2</sup>. A referida teve como problema de pesquisa: como os processos de ensino-aprendizagem híbridos

podem favorecer as formas de acesso à informação, comunicação, interação, colaboração, cooperação, e os estilos de raciocínio e de conhecimento? O objetivo deste recorte da tese foi compreender os processos de ensino-aprendizagem híbridos por meio do dispositivo SSC no ensino fundamental dos anos finais. O processo de desenvolvimento da tese constituiu-se da elaboração de uma fundamentação teórica sobre aprendizagem, mediação, metodologias híbridas – ativas e

1 Texto revisado por Maria Luiza Santos de Jesus.

2 A pesquisa iniciou após aprovação por meio do parecer, de número 2.404.482, consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Plataforma Brasil, e procedeu com os termos de consentimento livre e esclarecido junto aos sujeitos participantes.



inventivas, ensino híbrido e cibercultura, por meio das tecnologias digitais.

O dispositivo SSC foi construído na experiência com a pesquisa de tese e configurou-se por processos de complexificação de conhecimentos. Manifestamos a análise dos processos que subsidiaram a construção do dispositivo e a sua experiência com alunos e professores e esclarecemos as categorias emergentes durante o processo de análise, e não a priori, com a intenção de compreender para interpretar e reconstruir conhecimentos baseados nos temas procedentes dos discursos dos alunos e concepções e práticas dos professores transformados em corpus da pesquisa.

É uma análise qualitativa que se apresenta sistematizada a partir da ATD fundamentada na teoria do conhecimento complexo de Morin (2015) e na hermenêutica Gadameriana<sup>3</sup> que busca a compreensão em sua totalidade em um movimento cíclico. Assim, “[...] as verdades necessárias, às vezes, estão nas coisas bem diante de nós. Para isso, precisamos do estudo disciplinado do particular” (Stake, 2011, p. 199). O desenho metodológico para os achados da pesquisa percorreu por um repertório de experiências destinadas a superar a oposição pesquisador e sujeitos participantes ativos da pesquisa no interior dos processos de produção coletiva dos saberes, visando seguir ações transformadoras.

Para tanto, recursos como grupos focais com diálogos abertos em grupos presenciais e virtuais por meio de redes de comunicações (grupo fechado no facebook), questionário, entrevistas, observação participante, e vivências coletivas nos processos de aprendizagens junto aos professores e alunos, foram preponderantes para a compreensão dos achados. Nesse contexto, a Análise Textual Discursiva (ATD) que se apresenta em quatro focos: unitarização ou unidades de análises, categorização,

3 Hans-Georg Gadamer (século XX) compreende o desenvolvimento da hermenêutica em um movimento aberto, dialógico, particular e histórico, ou seja, libertar-se das opiniões prévias e deixar-se fluir diante do que nos é apresentado durante a pesquisa.

desencadeamento do novo emergente durante o processo de análise e auto-organização possibilitou evidenciar o novo encontrado nas interações por meio do dispositivo SSC.

Esclarecemos o termo dispositivo utilizado com o aporte teórico de Ardoino (2003, p. 80) que define como “[...] uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”. E Deleuze (1990, p. 155) que apoiado em Foucault (1972) define dispositivo como sendo:

[uma] espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, mas seguem direções diferentes, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras.

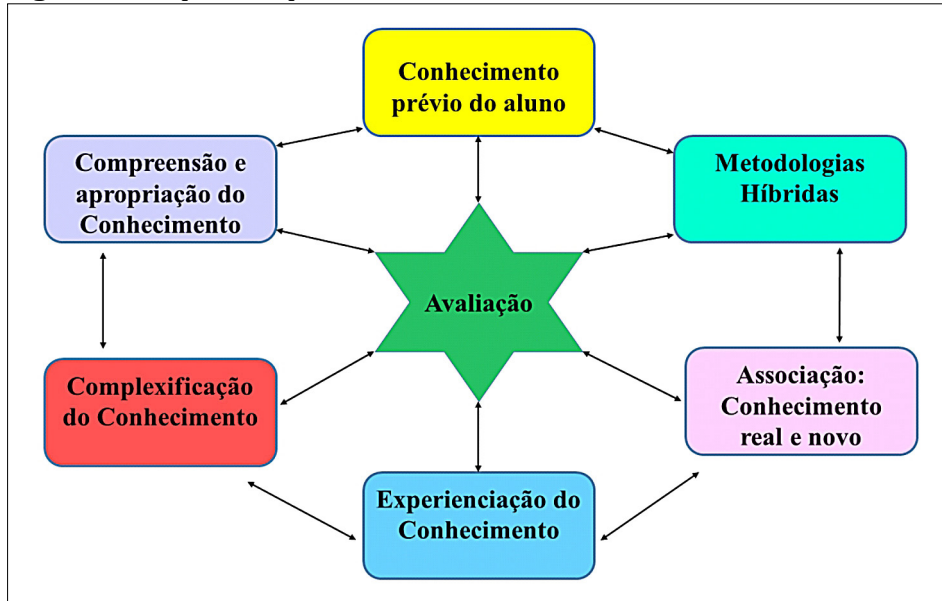
Assim, o termo dispositivo está sendo apropriado no contexto pedagógico, organizado para desenvolver a cognição constituído no fazer reflexivo e em desequilíbrio/equilíbrio num processo cíclico dos processos de aprendizagem. O ser humano é dinâmico e se ressignifica a cada experiência por meio das redes de conhecimentos com possibilidades de se reinventar de forma autônoma e de acordo com seus pontos de vista.

## 2. Síntese do dispositivo para o ensino híbrido SSC

O dispositivo possui sete momentos auto-organizados, processuais e cíclicos para a aprendizagem e estão descritas de forma mais aprofundadas e fundamentadas na tese. São eles: 1) conhecimento prévio do aluno; 2) metodologias híbridas (ativas e inventivas); 3) associação (conhecimento real e novo); 4) experiência do conhecimento (solução e/ou invenção do desafio); 5) complexificação do conhecimento; 6) compreensão e apropriação do conhecimento; 7) avaliação. Este, por sua vez, permeia todos os outros.

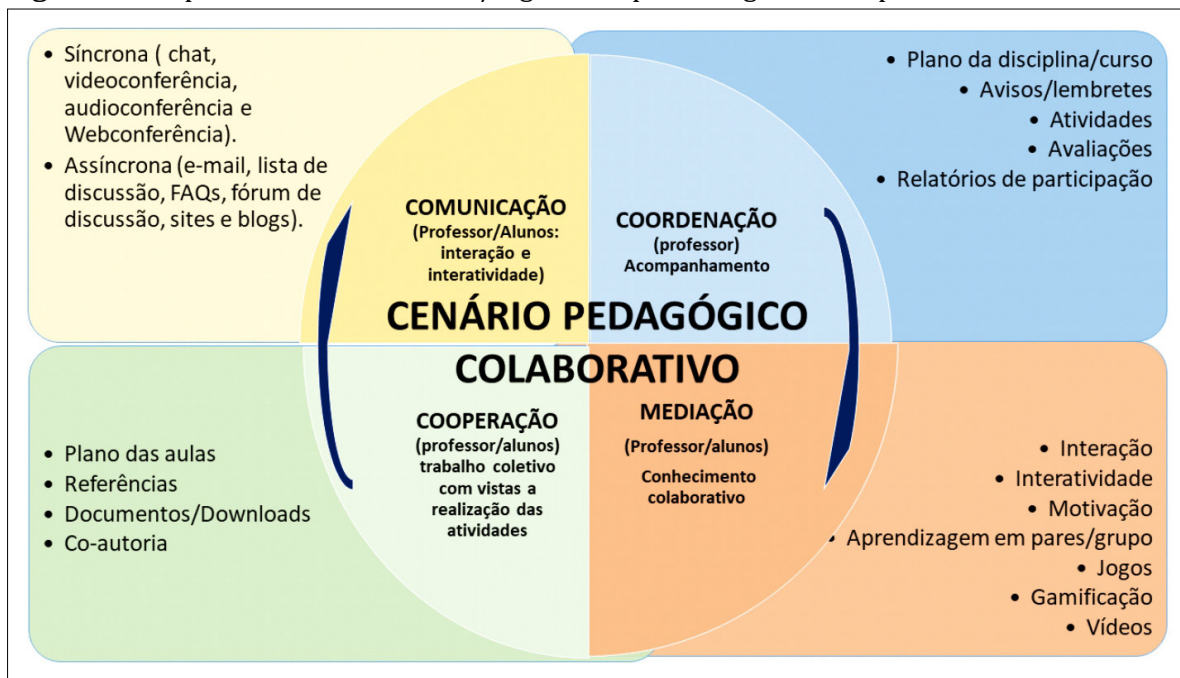


**Figura 1** - Dispositivo para Ensino Híbrido SSC



Fonte: Conceição (2020).

**Figura 2** - Proposta de cenário virtual/digital de aprendizagem do dispositivo SSC



Fonte: Conceição (2020).

O dispositivo para ensino híbrido SSC aborda as etapas construtivas e reflexivas, mediadas pelas tecnologias digitais em espaços físicos e virtuais para a construção e compreensão de conhecimentos de forma colaborativa. Sobre a etapa relacional do **conhecimento prévio do aluno** o objetivo é conhecer um pouco dos estilos de aprendizagem e conhecimentos dos conteúdos curri-

culares nos espaços-tempos que o professor considerar necessários. A teoria dos estilos de aprendizagem contribui para a construção do conhecimento por meio de atividades com uso das tecnologias, devido às formas particulares e flexíveis de cada aluno, o que permite a personalização do ensino e a ergonomia cognitiva que colaboram para a construção do conhecimento.

A etapa relacional da utilização de **metodologias híbridas** com desafios reais e/ou inventivos são pensadas para contribuir com a maturidade cognitiva do aluno. Esse processo de crescimento se opera, por uma constante reorganização e reconstrução das experiências vividas, uma vez que os desafios instigam a criatividade e são fontes de apoio pedagógico para um trabalho problematizador, ou seja, ativo diante dos problemas do cotidiano. Instigar o aluno, individualmente e em grupo, em pensar e resolver problemas existentes deve ser o foco da aprendizagem colaborativa.

A **associação do conhecimento** é uma etapa do dispositivo SSC que se constitui devido ao processo de aprendizagem para o conhecimento novo e busca desenvolver capacidades intelectuais para compreender o que ainda não se conhece ou reconstruir a partir do que existe. Essa construção e reconstrução acontece por meio de um ciclo de atividades instigadoras e desafios reais capazes de promover novas descobertas. Com isso, o aluno começa a fazer comparações de conceitos, ainda não amadurecidos por meio das novas informações, através de situações concretas e pela experiência.

Com relação a **experienciação do conhecimento** as questões instigadoras e desafios reais são apoios pedagógicos que poderão ser desenvolvidos por meio dos modelos de ensino híbrido já existentes ou das metodologias híbridas de acordo com a escolha do aluno. Este, que já passou pelo processo de associações, contextualizações, incorporações necessárias para a construção do conhecimento novo, precisa experienciar e assim complexificar o conhecimento de acordo com seu nível de maturidade cognitivo.

A **complexificação do conhecimento** é uma etapa relacional e tem o objetivo de enfatizar o processo de aprendizagem em momentos de reflexão e de complexificação dos conhecimentos. Isso significa imergir o mais profundo possível para encontrar o esperado e o inesperado. Essa dinâmica contribui para as tomadas de decisões e ressignificação do conhecimento,

resultado das relações e conexões e das constantes transformações. Portanto, separar dos conhecimentos para compreendê-los é uma ação segundo Morin (2015) de possível atrofia da capacidade para o conhecimento complexo.

Com referência a **compreensão e apropriação do conhecimento** é uma etapa do dispositivo SSC cujo objetivo é colaborar com o aluno na compreensão do provisional. É um ato de refletir sobre os temas abordados e, diante do pensamento crítico, compreender os conceitos, as ideias, e os temas para serem descobertos e redescobertos. Entendemos a aprendizagem como uma construção integral dos conhecimentos culturais e científicos, produzida pela humanidade e consideramos os pontos de vista guias de transformações das incertezas.

Os momentos das **avaliações** são de reflexões contínuas nas ações realizadas para os processos de aprendizagem. Professor e alunos juntos, numa relação dialógica dos saberes avaliam o desenvolvimento das atividades no decorrer dos processos para pensarem e decidirem como construir a aprendizagem de forma significativa. Isso significa planejamento e avaliação flexível para que os conteúdos discutidos sejam apreendidos e compreendidos por todos os envolvidos.

### 3. Processos de aprendizagens colaborativas por meio do dispositivo para ensino híbrido SSC

Por meio do método de Análise Textual Discursiva – ATD apresentamos os processos de aprendizagens colaborativas na construção e experienciação do dispositivo SSC. Foram realizadas as análises referentes aos grupos focais, aos processos de aprendizagens realizados durante a pesquisa – atividades presenciais e por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (facebook e classroom) com os alunos do nono ano do ensino fundamental, participantes da pesquisa. Esses cenários virtuais/digital foram

de escolha dos alunos das respectivas escolas, nos quais pudemos realizar atividades com oportunidade de discussões e aprendizagens e por conterem dados pessoais ficarão para inserção posterior. Foi considerado a ambiência necessária para a integração das atividades e envolvimento dos participantes da pesquisa que redesenharam as formas para aprender com objetos de aprendizagem – vídeos, links para atividades, textos, músicas, articulados aos assuntos desenvolvidos durante os processos. Assim a construção dos saberes agregada às práticas pedagógicas tornou-se atraentes e, de acordo com as narrativas, afirmamos que ressignificaram o pensar e fazer para a construção e reconstrução dos conhecimentos.


Os alunos das duas escolas pesquisadas participaram de seminários sobre profissionalização, ida ao cinema para realização de análises textual sobre o assunto trabalhado em sala presencial, bem como observação participante durante os processos construídos e realizados. Nesse item apresentamos as duas análises referentes aos alunos e professores da pesquisa durante os processos de aprendizagens.

A primeira fase de organização dos processos

da ATD se estabelece na unitarização do corpus da pesquisa ou unidade de sentido em que se realiza a desmontagem dos textos para examinar de forma detalhada. Os quadros construídos e abordados aqui têm a intenção de dar visibilidade e detalhar os processos de experiencição. Cada etapa realizada da ATD está em evidência no texto e em movimentos de complexificação até a auto-organização e as desmontagens (unitarização). Em seguida, estruturamos as categorias iniciais, intermediárias e finais.

No quadro 1 apresentamos as unidades de análise/significados/sentido, que foram construídas durante as leituras observadas nos processos por meio de grupos focais, durante as visitas a museu e cinema; orientações sobre profissões, já que os alunos cursavam o 9º ano e precisavam escolher o que estudar no ensino médio; processos de aprendizagem em sala de aula/física e nos cenários virtuais/digital por meio da experiencição do dispositivo SSC. A observação participante foi viável para reconhecer e ampliar as percepções das narrativas dos alunos, na tentativa de conhecer as formas de interações e relações destes para o desenvolvimento das aprendizagens.

**Quadro 1** - Realização da unitarização e construção das categorias iniciais

 <b>1. UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO</b> Desmontagem dos textos originais e reescrita quando necessário		
ETAPAS DA ATD	UNIDADES DE SENTIDO - DESMONTAGEM E REESCRITA	CATEGORIA INICIAL/ PALAVRAS-CHAVE
1. UNITARIZAÇÃO UNIDADES DE SENTIDO	1. Acesso às tecnologias (A)	Acesso às Tecnologias (A)
	2. A internet para estudar, se comunicar e fazer o mal. (A, B)	
	3. Jogos digitais e aprendizagem. (A)	
	4. A relação da tecnologia e o trabalho para sobrevivência. (A)	
2. CATEGORIZAÇÃO CATEGORIA INICIAL	5. A tecnologia traz melhorias para a ciência. (A)	Uso das Tecnologias (B)
3. NOVO EMERGENTE	6. A tecnologia e a internet: estudar, se informar e se conectar com pessoas. (A)	
	7. Jogos e vício com as tecnologias. (A)	
	8. Aula a distância (A, C)	
	9. Prefiro lápis e caderno. (A, C)	
4. AUTO-ORGANIZAÇÃO	10. Professores divertidos. (C)	

Continuação do quadro 1

<p><b>1.UNITARIZAÇÃO UNIDADES DE SENTIDO</b></p> <p><b>2.CATEGORIZAÇÃO CATEGORIA INICIAL</b></p> <p><b>3. NOVO EMERGENTE</b></p> <p><b>4. AUTO-ORGANIZAÇÃO</b></p>	11. Aprendizagem e repetição. (C)	Práticas pedagógicas do professor (C)
	12. Professores que explicam bem. (C)	
	13. Estudar e pesquisar. (C)	
	14. Escola: espaço para ensinar. (C)	
	15. Estudar e aprender para prova. (C)	
	16. Estilos de aulas diferentes. (C)	
	17. Falta de interesse em estudar. (C)	
	18. Escolas sem quadros. (C)	
	19. Cultura afro-brasileira (C)	
	20. Palavras de origem africana. (C)	
	21. Formas geométricas; perímetro; área; teoremas; ângulos, diagonais; vértices, contas. (C)	
	22. Alternativas de resposta para marcar.(C)	
	23. Atividades no computador é mais difícil. (C)	
	24. Museu é cultura. (C)	
	25. Nota. (C)	
<p><b>ETAPAS DA ATD</b></p> <p><b>1.UNITARIZAÇÃO UNIDADES DE SENTIDO</b></p> <p><b>2.CATEGORIZAÇÃO CATEGORIA INICIAL</b></p> <p><b>3. NOVO EMERGENTE</b></p> <p><b>4. AUTO-ORGANIZAÇÃO</b></p>	26. Atividade online dar segunda chance. (C) e (A)	<p>Interação professor e alunos (D)</p> <p>Relações interpessoais (E)</p>
	27. Ensino híbrido. (C, A)	
	28. Atividades em vídeo (C, A)	
	29. Estar juntos. (D)	
	30. Tirar as dúvidas. (D)	
	31. As diferenças. (D,E)	
	32. Conhecer as qualidades e defeitos. (D, E)	
	33. Conversar em grupo para o consenso. (D, E)	
	34. Falta de comunicação. (D,E)	
	35. União da família. (E)	
	36. Escolha. (E)	
	37. Relação homem-mulher. (E)	
	38. Famílias e brigas. (E)	
	39. Não desistir de nada. (E)	
	40. Desunião. (E)	
41. Carinho e atenção. (E)		

Fonte: Conceição (2019) a partir das unitarizações.

A formação das categorias iniciais emergiu das narrativas dos alunos participantes e posterior para as categorias intermediárias e finais. Nesta pesquisa não houve pretensão de testar

hipóteses para comprová-las ou refutá-las, mas tecer uma rede de diálogos construtivos de aprendizagens mediadas pelo dispositivo para ensino híbrido SSC.



### 3.1 Experienciação do dispositivo para ensino híbrido SSC: uma análise textual discursiva (ATD) com o corpus produzidos pelos alunos participantes da pesquisa

As categorias emergentes das duas escolas pesquisadas: EMEF Costa Melo da cidade de Aracaju/SE E EMEF Santa Marta em São Leopoldo/RS foram analisadas não separadamente, mas em único conjunto, trazendo as ideias dos participantes da pesquisa presentes nesse contexto ao alcance que se pode dar às suas vozes, já que o objetivo iria além de conhecer a realidade sem a intenção de resolver situações pontuais, e sim participar dos processos coletivos de construção de conhecimentos du-

rante as práticas pedagógicas dos professores participantes na construção e experienciação do dispositivo SSC.

Tendo em vista que, mesmo sendo de contextos diferentes e disciplinas diferentes, são alunos com faixa etária semelhante, turmas do mesmo ano acadêmico, embora com processos de práticas divergentes em suas especificidades de áreas do conhecimento e estilos de ensino-aprendizagem. O importante foi caminhar com eles durante as realizações de aulas com os professores participantes da pesquisa, como estímulo para avançar nas construções das categorias intermediárias e finais, com base nas unidades do mesmo sentido/significado das categorias que iam sendo estabelecidas durante a análise.

**Quadro 2** - Categorias Iniciais, Intermediárias e finais obtidas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos das escolas pesquisadas

 <b>Categorias Iniciais, Intermediárias e finais: processos construídos com os alunos das escolas pesquisadas.</b>		
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Acesso às tecnologias (A) Uso das Tecnologias (B)	Tecnologias (A)	
Práticas pedagógicas do professor (C)	Prática Pedagógica do Professor (C)	Prática pedagógica colaborativa(C)
Interação professor e alunos (D) Relações interpessoais (E)	Interação (D)	

**Fonte:** Conceição (2019) a partir das leituras das unidades de sentido.

Com essa disposição das categorias, percebe-se que sua condução se voltou para práticas pedagógicas colaborativas. Realizamos o processo de validação para que se perceba que as suas identificações se deram por encaminhamentos contínuos provenientes das unitarizações, unidades de análise/sentido até

as categorias. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 105)


[categorizar] é reunir o que é semelhante. Na construção de um conjunto de categorias é importante que a organização se dê a partir de um único critério. O uso de uma única dimensão na classificação dos materiais conduz a categoria

homogêneas, homogeneidade que deve ser aplicada a cada nível de categorização.

Depois da validação, as categorias ‘tecnologias’ e ‘relações interpessoais’ passam a ter outros sentidos. São válidas devido ao aspecto de serem parte dos processos de aprendizagem, homogêneas em relação as demais categorias, precisas por estarem

bem situadas na relação de aprendizagem e com possibilidade de excluir outras ideias. No entanto, não se pode dizer que possuem as mesmas amplitudes das categorias que emergiram as subsequentes. O quadro abaixo mostra as diferentes interpretações das unidades de sentido que estão dispostas na unitarização em apêndice.

**Quadro 3 -** Reestruturação das categorias - nova análise das unidades de sentido

 <b>Nova análise das unidades de sentido - reestruturação das categorias</b>		
UNIDADES DE SENTIDO	POSSIBILIDADES	CATEGORIA INICIAL
1. A tecnologia e a internet para estudar, se informar e conectar com pessoas. (A)	Rede de comunicação	Comunicação ubíqua
2. Jogos digitais e aprendizagem (A)	Estratégias de aprendizagem	Aprendizagem
3. Ensino Híbrido (A)	Formas de aprender	Inovação
1. Desunião (E)	Falta de comunicação	Trabalho individual
2. Carinho e atenção (E)	Relação afetiva	Engajamento

Fonte: Conceição (2019).

Com a nova interpretação da categoria ‘tecnologias’ ficou evidente que esta possibilitou ‘comunicação ubíqua’, ‘aprendizagem’ e ‘inovação’, assim como a categoria ‘relação interpessoal’ que se sucedeu em ‘trabalho individual’ e ‘engajamento’. Logo, ambas são constitutivas de outras e não podem ser descritas no mesmo grau. Realizado o processo de validação e feita essa nova análise a partir da unitarização dos textos e daremos início à produção dos metatextos, com base nas categorias iniciais, intermediárias e finais. Os metatextos segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 229) se constroem no seguinte percurso

[a] escrita propriamente dita de um texto é

encaminhada a partir da categorização. Pode ser iniciada pela escrita de parágrafos com base nas categorias menos abrangentes construídas, seguida de um encadeamento cada vez mais consistente dos parágrafos entre si. Ao mesmo tempo estabelecem-se as interlocuções teóricas e empíricas com diferentes sujeitos no sentido da construção da validade dos textos produzidos.

Destacamos a categoria final enquanto compreensão mais complexa dos discursos produzidos em textos. Nessa etapa de comunicação dos processos, apresentamos uma tese geral baseada na categoria final **PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA** e passamos a teorizar sobre esta com o objetivo de ampliar as teorias já existentes e buscar construir novas



visões teóricas que serão expostas na subseção a seguir.

### 3.1.1 Prática Pedagógica Colaborativa: metamorfose textual

Essa fase da análise textual discursiva, usando a expressão de Moraes e Galiazzi (2016) é a conclusão das metamorfoses que emergiram até aqui, pois, novas interpretações podem surgir quando mergulhamos nas leituras da escrita que comunicamos nossas ideias. Com isso, ancoramos na lição de Moraes e Galiazzi (2016, p. 222) que dizem

[mesmo] que esse processo produtivo de ideias sobre o tema seja em sua própria natureza inesgotável, podendo-se encontrar sempre novos interlocutores, é importante que o pesquisador-autor consiga estabelecer um limite em que nem se tenha um caos excessivo, nem que a complexidade dos elementos seja insuficiente para uma emergência efetiva de novos modos de compreensão.

Diante das interlocuções dos sujeitos participantes da pesquisa, das teorias a priori e das que emergiram a partir das compreensões, a emergência auto-organizada de novas compreensões surgiu com as construções e desconstruções das unitarizações e da intuição. Esta denominada por Moraes e Galiazzi (2016, p. 226) intuitiva globalizada. Esse modo de categorização exige, de acordo com os autores, maior flexibilidade, conviver com a insegurança e não ter medo de continuar no processo. E assim aconteceu, foram muitas paradas de reflexões para captar e teorizar, portanto, (re) produzir e comunicar o novo emergente.

A categoria final encontrada, PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA, se deu em um processo de transição entre os discursos dos alunos para apreender os significados das unidades de sentidos, por eles construídas como também da intuição. As considerações dos alunos acerca das relações interacionais e interpessoal de comunicação entre alunos e professores são de que aprendem e ao mesmo tempo ensinam, sendo uma relação de ensino-aprendizagem colaborativa.

Os alunos das escolas experienciadas<sup>4</sup> apresentam em alguns de seus discursos:

**MA/RS** “me conectar com amigos e aprender pesquisando é uma coisa boa, simples, tudo é mais rápido”.

**CL/SE** “a aprendizagem pela pesquisa e tirar dúvidas com o professor ajuda muito”;

**JE/RS** “gosto dos professores que são bastante divertidos, maneira que nos dão aula”

**AL/SE** “estilos de aulas diferentes que ajudam a comunicar com colegas e professores e escolas sem quadros com atividades online e em vídeo”.

**SM/RS** “é um professor que interage bem com as turmas e tem uma boa postura de professor e na minha opinião é o professor mais legal da escola”

**AL/SE** “eu apoio o Ensino Híbrido e a representante professora Sheilla está de parabéns por ter esse impulso em levar esse tipo de ensino diferente para os estudantes”

**LI/RS** “a tecnologia ajuda bastante no dia a dia de várias pessoas as auxiliando-as no trabalho e curiosidades matinais”

**JP/SE** “a tecnologia e a internet são importantes para aprendizagem e para o trabalho”.

Esses discursos representam o processo de aprendizagem como sendo uma ação didática construída, coletivamente, e entendemos ser essencial para uma prática que se deseja ser colaborativa. Kenski (2012, p. 88) afirma que

[as] tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes.

Os interesses e objetivos relacionados à construção e reconstrução de conhecimentos precisam ser comuns fortalecendo a parceria e engajamento de todos. Deve-se levar em consideração nessa relação os tipos de níveis<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Os alunos da pesquisa em análise estão nomeados por letras e siglas dos estados em que a pesquisa aconteceu. (SE – Sergipe e RS – Rio Grande do Sul)

<sup>5</sup> Tipos de níveis é aqui entendido como uma escala gradual dos aspectos cognitivos (ontogenéticos) desenvolvidos em cada pessoa.

e diferenças de conhecimentos específicos de alunos e de professor. Sabe-se que os conhecimentos dos alunos de modo geral e do ensino fundamental aqui em análise são provenientes do campo empírico, portanto, incertos.

Por meio dessa natureza complexa do conhecimento, compreendemos a aprendizagem na perspectiva Vigotskiana como processos sócio-interacionistas e nas relações interpessoais cuja mediação para conhecer se dá entre as pessoas, mas não isoladamente. E, nesse processo, consideramos os diferentes níveis cognitivos dos alunos e do professor como pontos de referências para uma prática pedagógica colaborativa, ao passo que destacamos os cenários de aprendizagem presenciais (físicos) e/ou virtual (digital) como elementos importantes para os processos de aprendizagem socialmente construídos em colaboração.

Na medida em que professores compreendem os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos sobre determinados assuntos, ele tem condições de mediar a construção e reconstrução do conhecimento potencial e transitório em colaboração. Denominamos esse conhecimento transitório em colaboração a partir da ideia da ZPD de Vigotski (2007) e agregada à ideia de

que o conhecimento não é estático, mas um processo contínuo que se transforma.

Foi possível sentir e refletir, durante a experiência os movimentos dos processos de construções de conhecimentos, a falta destacada por eles de uma relação interpessoal que considere as suas respostas, suas dúvidas, limitações e anseios. Dessa forma, podemos nos apropriar dessa condição de desejos coletivos para a promoção e engajamento dos planejamentos e ações realizadas por meio de dispositivos sejam eles a pesquisa, o ensino híbrido, as tecnologias digitais e, uma proposta pedagógica com consideração relevante aos estilos de aprendizagem, aos saberes, aos fazeres e experiência, enquanto oportunidades para criação ou recriação do novo conhecimento. Como enfatizado por Nóvoa (1995, p.23), “o trabalho do professor depende da colaboração do aluno”. Assim como a aprendizagem do aluno depende da colaboração do professor. Durante a participação com os sujeitos da pesquisa, pude vivenciar momentos de interação e colaboração de aprendizagens nos espaços físicos quanto virtual/digital. As figuras 3 e 4 mostram parte dos processos de experiência do dispositivo SSC.

**Figura 3 -** Processos de aprendizagem para experiência do dispositivo SSC na Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa Melo/SE.



Fonte: Conceição (2018).



**Figura 4** - Processos de aprendizagem para experienciação do dispositivo SSC na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta/RS.



Fonte: Conceição (2018).

Esses registros são produtos do contexto da pesquisa-ação-intervenção com alunos e professores das escolas estudadas. Entender as relações interpessoais e interacionais como substanciais aos processos de aprendizagem pode refletir sobre aspectos afetivos e a relação de empatia entre alunos e professores. Na relação da afetividade e aprendizagem, para Vigotski (2001, p. 455), “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”. Os conhecimentos específicos dos alunos e professores, bem como seus níveis cognitivos são impulsionadores da prática colaborativa se, nessa relação, houver respeito aos diferentes pontos de vista.

Esse processo relacional tanto por meio da presença física/ face a face quanto virtual/digital vem sendo cada vez mais expandida com as tecnologias digitais e suas possibilidades interativas. Todavia, assim será, se bem apropriadas por professores e alunos para os processos de aprendizagem provocadores e estimulantes das relações interpessoais que tanto os alunos conclamaram em seus discursos.

Temos como aliadas as tecnologias digitais para o processo relacional consideradas como pontos positivos mencionados pelos alunos: **JE/RS** “[...] considero pontos positivos o modo de se comunicar que é mais rápido e prático, agilidade para realizar trabalhos, tecnologia hoje em dia serve para tudo, se informar sobre o tempo, se informar sobre segurança, etc,” e **GU/SE** “[...] a tecnologia é importante para se comunicar com quem está distante”. Essas considerações são reais na e para a vida das pessoas por isso, entendo que as tecnologias digitais com destaque para a rede internet e as criações das mídias sociais tais quais Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, Telegram e outras são redes de comunicações e interações com condições de ajudar nos modos de compreender os conhecimentos de acordo com a teoria da complexidade na perspectiva de Morin (2015) ou por associações de acordo com o que Latour (2012) chama de rizomas ou movimentos vivos e associativos que formam o social.

Essa cultura está representada nos atos de pesquisar assuntos em sites de busca, de mobilidade conectiva através do wifi, 4G, GPS, de interagir por meio das leituras, concordando, discordando e compartilhando nas mídias

sociais em contextos híbridos, reticular<sup>6</sup>, atópicos<sup>7</sup>, pervasivos e ubíquos<sup>8</sup>. Em vista disso, as práticas pedagógicas precisam estar associadas à essas culturas híbridas e conectivas e serem vivenciadas enquanto experiências vivas<sup>9</sup> que valorizem a criatividade e o papel de coautoria de alunos e professores.

Essas experiências, por conseguinte, possuem qualidades que segundo Dewey (1976, p.16) compreendem dois aspectos: “o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Com isso, a prática pedagógica colaborativa não só pode promover prazer no processo de conhecer, mas despertar para que alunos e professores consigam construir significados ao que está aprendendo e lhes sirvam em situações do cotidiano ao longo da vida.

Ao passo que o professor ampliará seus conhecimentos teóricos e práticos, os alunos tecerão suas redes de conhecimentos o que Dewey (1976) chamou de “*continuum* experiencial”. Essa ênfase da continuidade é trazida por Osorio (2011, p. 89) “como um conjunto de ideias que apoiam o design e o desenvolvimento de atitudes educacionais em ambientes híbridos de aprendizagem como ambientes para a construção individual e colaborativa do conhecimento”. Logo, atitudes, objetivos, relações interpessoais e interacionais e engajamentos são condições necessárias para que os processos de aprendizagem desenvolvidos em ambientes híbridos correspondam aos anseios do alunado. No subitem que segue, relatamos o

corpus produzido pelos professores e as análises de seus discursos e práticas.

### 3.2 Experienciação do dispositivo para ensino híbrido SSC: uma análise textual discursiva (ATD) com o corpus produzidos pelos professores participantes da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa têm cerca de 10 anos de magistério. A professora identificada por PPCM possui licenciatura em Letras Vernáculas e mestrado em Linguística Textual pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o professor identificado por PMSM é licenciado em Matemática com mestrado em educação e Ciências da Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nessa etapa serão compreendidos dois metatextos PB (categorias intermediárias) e PC (Categoria final). Nesse último metatexto, apresentamos as considerações e teorização, a partir do que se pode constatar, sobre os discursos dos professores, pois nesse momento há desconstrução-reconstrução importantes para emergir novas formas de compreensões sejam elas provenientes de consensos ou dissensos. Com isso, elas são criadas por processos autopoieticos<sup>10</sup> que alimentam a capacidade de nós humanos interpretar, autotransformar e autoadaptar sem perdermos nossa identidade.

O Metatexto PB é constituído a partir das categorias intermediárias: formação continuada, interação, motivação, tecnologias e ensino híbrido. Nesse metatexto os sujeitos participantes da pesquisa, os dois professores (PPCM e PMSM), serão contemplados em seus modos de compreender as categorias elencadas de forma discursiva coletiva com base sociocultural apresentadas por cada um, durante os processos da pesquisa, bem como da entrevista. Assim, foram realizadas as articulações entre

6 Di Felici (2017) aborda como sendo uma nova arquitetura social que estimula inéditas práticas interativas entre nós e as tecnologias conectivas.

7 Di Felice (2009) discute o termo a partir de Heidegger (1969), passagem do espaço aos espaços, enquanto uma espacialidade e um habitar que remetem a espaços, corpos e tecnologias em territórios atópicos, tecnologicamente manipuláveis e sempre em transformação.

8 Pervasivos que representa um cenário da computação em que dados, informações e conhecimentos estão presentes em diferentes formas e locais. E a ubiquidade cujas informações inseridas na rede internet estão em toda parte do mundo.

9 Experiência é segundo Dewey (1976) que valoriza no processo de aprendizagem a interação entre quem aprende e o que é aprendido no processo contínuo e progressivo.

10 Conceito apropriado por Maturana e Varela (1997) a partir de Luhmann (1967) sobre a comunicação em seu livro ‘sistemas sociais’ para a compreensão dos processos de construção de sentido e de identidade, não só nos sistemas vivos e psíquicos, mas também nos sistemas sociais e organizacionais.

as categorias iniciais e as intermediárias para os ajustes de ideias dos sujeitos participantes da pesquisa, trazendo proximidades com as teorias para atingir interpretações mais aprofundadas conforme o método de análise aqui utilizado expressa.

A **categoria formação continuada** está relacionada à formação em serviço e formação inicial e continuada. Os caminhos percorridos por estes professores apresentaram rastros de experiências de vida que demonstraram profissionalismo na busca de compreender e ser compreendido, mesmo com as dificuldades abordadas e conhecidas por eles. Assim, embora haja percalços o compromisso faz com que eles acreditem valer a pena percorrê-los, haja vista cada dia ser um começo e recomeço de aprendizados que surgem por processos dinâmicos e coletivos aprendidos no fazer.

Constituir-se enquanto ser em construção é permitir-se conhecer, no entanto, como disse Maffesoli (2006) a vida social se organiza para o que é previsível através da razão sem saber, que isso acaba promovendo fadiga. E esta, é talvez a causa principal de apatia nas relações afetivas, depressão, estresse, indiferença com o político e desinteresse no exercício da profissão. Assim, a magia de ser professor deve ser de tal modo que encontre e se encante com cada caminho percorrido, que o autoconhecimento sirva para desvendar os mistérios próprios da vida, assim como os saberes diversos surjam para promover um ambiente de trabalho mais leal, amoroso e que agregue as pessoas para a interação humana.

Quando a professora (PPCM) reclama de que a “[...] universidade não prepara os professores para educação básica, de modo geral e se mantém afastada dela, pois não promove discussões e ações que ajudem nos contextos educacionais” é uma constatação e ao mesmo tempo trata-se de uma questão antiga e, que Candau (1997, p. 49), em sua pesquisa sobre os rumos das universidades traz uma reflexão

[somente] um movimento que parta dos profissionais diretamente envolvidos poderá ir

ampliando sua base de sustentação e ir construindo uma prática coletiva, rompendo, assim, com o caráter individualista que tem marcado o exercício do magistério em todos os níveis, especialmente no superior.

Apoiamos essa conclamação, mas somos a favor de desenvolver a capacidade de conhecer de forma multidimensional para entender melhor as partes. A formação continuada é o alicerce capaz de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem, além de viabilizar a consolidação das redes de trabalho coletivo, tornando a escola um espaço de formação contínua. Nóvoa (1995, p. 25) destaca

[a] formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ao invés de formar professores para usos das tecnologias digitais como ocorrem com as políticas públicas implementadas na educação, os professores discutem sobre a necessidade de se apropriar das tecnologias digitais de modo a integrá-las nos processos de aprendizagem, levando em consideração os vários universos culturais das pessoas, para assim facilitar a produção ou reprodução do conhecimento numa visão crítica de acordo com o seu propósito de vida. Nessa perspectiva, a **categoria interação** emergida nos discursos dos professores é compreendida na relação com o professor-aluno, relação universidade-escola, relação professor-aluno-universidade-escola. A pesquisa com os professores mostrou o quão a interação entre os professores e os alunos tornam os processos de aprendizagem muito mais dinâmicos e atrativos; isso é constatado nas orientações dos professores para a realização das atividades, nas considerações das falas dos alunos quanto ao desenvolvimento das etapas do dispositivo SSC, ou seja, escolhas das metodologias a serem utilizadas nos processos de aprendizagem e nas observações de como os alunos se articulam para resolver problemas.

Essa categoria emergiu, também dos discursos da professora (PPCM) participante da pesquisa “[...] a troca de experiências tanto do aluno com o professor, quanto do professor com o aluno não só de questões teóricas, do currículo, mas também extracurrículo deve ser considerado” e do professor (PMSM) “[...] trabalho em grupo e equipe tem que ser mais valorizado no ambiente escolar”. Para estes professores, (PMSM) “utilizar o Facebook para a comunicação com os alunos como meio de expressar as dúvidas e o professor sanar com elas, utilizar jogos para aprender os conteúdos” e (PPCM) “produzir vídeos e fazer debates” foram exemplos de que a interação ocorre de forma mais agradável quando há afeição entre as pessoas. Nesse sentido, ficou evidente que o “compartilhar dúvidas, saberes e até mesmo elogios” de acordo com o professor (PMSM) são provenientes de reações recíprocas e sem condenação do que está sendo compartilhado, mas de respeito mútuo pela diversidade de pontos de vista próprios das pessoas.

Para ajudar essa realização, a cibercultura assegura a interação e a interatividade, pois de acordo com Lèvy (1999) é um processo relacional comunicativo entre as pessoas, as tecnologias, as informações e toda representação cultural como objetos, monumentos, cidades, músicas e todos os tipos de gêneros textuais. Essa transformação causada pela conectividade generalizada da internet vem reconfigurando as redes sociais e as práticas comunicacionais. Com isso, torna-se emergente que professores e alunos numa relação de engajamento mútuo se inspirem na cultura digital para usufruir dos benefícios das tecnologias digitais no tocante ao aprimoramento das capacidades mentais, e levando-as à condição de sábios digitais, conforme apregoa Prensky (2012).

Os processos interacionais para construir e reconstruir conhecimentos são conquistas a serem cada vez mais buscadas por todos que pesquisam sobre os conhecimentos, desse modo, Vigotski (2008, p. 67) enfatiza que “[...] um conceito não é uma forma isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do

processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Então, respeitar o pensamento individual para construir o pensamento complexo é uma expectativa dos professores entrevistados.

A **categoria motivação** relacionada com a motivação profissional, aprendizagem e trabalho em equipe. Partindo do pressuposto de que a afetividade é um vínculo importante para uma relação entre professor e aluno, os processos de aprendizagem gerados com satisfação são frutos, também, da motivação em ensinar-aprender juntos. Nesse sentido, os professores buscam relacionar-se com os alunos objetivando promover vínculos capazes de tornar possível a satisfação recíproca de quem ensina e aprende numa relação dialógica. Para Freire (1980, p. 109) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Os professores justificam suas motivações pelo fato de: “[...] ver o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, [...] em saber que contribui na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de forma gradual” (PPCM). “Gosto de me sentir útil, [...] é possível transformar o mundo [...] eu me sinto bem com os alunos[...]” (PMSM). A pesar de não serem tão valorizados, discursos dos professores, tais constatações evidenciam que a categoria motivação é essencial para o desenvolvimento e permanência da carreira de professor que está, também, relacionada aos processos de aprendizagens.

Enfatizamos o conceito de biologia do amor de Maturana (1998) que tem como alicerce a ideia de que o amor é “um domínio de ações”, portanto, nas ações dos professores da pesquisa pude constatar posturas de convivência com seus alunos diante do respeito mútuo que pude evidenciar nas minhas observações participantes e em alguns discursos dos alunos: Aluna JO (CM): “estou adorando participar dessas aulas de ensino híbrido, porque quebra esse tabu de



sala de aula e deveres no quadro”. Aluna SM (SM): “eu gosto de estudar matemática porque o professor João tem boa explicação, sempre fazendo com que o aluno entenda melhor os conteúdos e é um professor que interage bem com as turmas e tem uma boa postura de professor e na minha opinião é o mais legal da escola”. As considerações dos professores quanto aos processos motivacionais são pontuais e estão diretamente ligadas ao ser professor construído no seu percurso profissional e humano em prol de tornar sua prática pedagógica mais adequada e satisfatória, tendo as tecnologias como possibilidades de criação e invenção de estratégias para esse fim.

Nesse percurso de análise textual discursiva, emerge a **categoria tecnologias** relacionada a artefatos tecnológicos e apropriações para aprendizagem. Não se trata de uma discussão tecnocêntrica entre os tecnófobos e tecnófilos, cujas preocupações estão principalmente no que é (artefatos) e como fazer (métodos) que são partes da cultura do ser humano, mas da preocupação com o entendimento do que é a tecnologia como cultura promotora do bem-estar das pessoas que se apropriam dela e possam contribuir para a consolidação de projetos de ensino engajadores e democráticos e, longe de colaborar com mecanismos obscuros contra a vida das pessoas.

Destacamos as acepções do termo tecnologia, discutido pelo filósofo Vieira Pinto (2005): tecnologia como logos da técnica, ou epistemologia da técnica; tecnologia como equivalência da técnica; tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade e tecnologia como ideologização da tecnologia. Técnica é entendida pela definição de Vieira Pinto (2005, p. 175) como “mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente”. E não ao embasbacamento, ou seja, o pensamento acrítico sobre a tecnologia tão presente na sociedade. Bruseke (2010) corrobora com a preocupação do pensamento acrítico perante a tecnologia e enfatiza o desocultamento como algo próprio da técnica

moderna, algo definidor da relação do homem com o mundo. Para Bruseke (2010, p. 43-44)

Nós pensamos tecnicamente e desocultamos o mundo tecnicamente, supondo que este mundo se deixa reduzir aquilo que denominamos matéria; supondo também um mundo objeto, que esteja à espera de que o homem descubra seus mecanismos internos, para desmontá-lo e recompô-lo ao seu gosto.

No entanto, o que se defende é compreender as tecnologias como criações da inteligência humana, portanto, essas devem servir aos propósitos do humano, essencialmente no campo da educação e desenvolvimento dos processos de aprendizagem quando assim assimiladas. Para a professora (PMSM)

[elas] facilitam a aprendizagem. Por exemplo posso trabalhar com determinado gênero utilizando uma tecnologia. Posso levar meu aluno a produzir um texto dissertativo crítico por meio de um vídeo. Ele pode filmar um outro colega, fazendo debates, apresentando argumentos. Então acho que a tecnologia pode ajudar nesse sentido. Já que eles usam, não todas, porque nem a todas têm acesso. Esse negócio de dizer que todos têm acesso é mentira. Mas elas facilitam a aprendizagem.

O discurso da professora evidencia os vieses da tecnologia e como eles se articulam de acordo com a percepção que se tem dela. É fato que as contribuições oferecidas sejam para quem tem acesso e consegue utilizar para beneficiar a si e a outrem, mas também, como mostra a professora, a apropriação do conhecimento é algo que depende dos processos cognitivos que ajudem a distinguir uma informação com fundamento científico, daquele cujo objetivo é distorcer a realidade e se beneficiar em detrimento da ignorância cognitiva. Nessa linha de pensamento, o professor (PMSM) percebe as tecnologias

[eu] vejo que as tecnologias têm de estar presentes sempre na educação porque faz parte do dia a dia, mercado de trabalho. Então eu não vejo elas como uma coisa boa ou ruim, eu vejo como uma ferramenta qualquer e que a gente tem que aprender a utilizar de maneira correta. E esse aprendizado da maneira correta para

se utilizar na educação eu vejo que está ainda muito no início.

A essas compreensões destaco Vieira Pinto (2005), Lèvy (1998) e Castells (2015) que corroboram com a premissa da tecnologia ser o meio e não o fim. Outro ponto em comum desses autores se refere aos projetos e modelos implementados de forma descontextualizada da realidade dos locais que deverão ser apropriados pelos professores, alunos, gestores e toda comunidade escolar. Nesse sentido, a tecnologia é uma atividade desenvolvida pelo humano por isso, subordinada aos aspectos de concepção humanos, de educação, de ética e moral.

A professora (PPCM) ressaltou a necessidade de “participação dos governos juntos às escolas, a própria tecnologia e qualificação profissional” e o professor (PMSM) tem outra realidade, pois a escola onde trabalha possui uma variedade de tecnologias digitais, mas mesmo assim ele menciona “eu gostaria de trabalhar mais as coisas que eu ainda não tenho domínio. Por exemplo, eu gostaria de trabalhar com programação”. O que está em pauta diante dos discursos dos professores quanto às tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem referem-se a paradoxos que perduram e podemos inferir a necessidade de uma política educacional de inserção das tecnologias digitais na educação, de forma responsável, comprometida e de valorização aos professores que colaboram na construção de uma literacia de apropriação das tecnologias nos processos de aprendizagem.

A **categoria ensino híbrido** está relacionada ao ensino-aprendizagem e apropriação das tecnologias e, emergiu a partir da apresentação aos professores do conceito e se desenvolveu na experiencição do dispositivo SSC. A definição de híbrido nos estudos de Latour (1994, 2012) é uma associação entre o mundo natural e o social, em que os elementos da natureza e cultura, de humanos e não humanos são inseparáveis. Ensino híbrido como sendo “qualquer programa educacional formal no qual um estu-

dante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino híbrido on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN & STAKER, 2015, p.34). E a definição do dispositivo para ensino híbrido SSC como sendo “processos metodológicos auto-organizados em etapas construtivas e reflexivas, mediados pelas tecnologias digitais em espaços físicos e virtuais para a construção e compreensão de conhecimentos de forma colaborativa”. (Conceição, 2020, p. 85).

Após uma discussão sobre o assunto, a professora (PPCM) entendeu ensino híbrido

[é] aquele em que podemos utilizar recursos da tecnologia para servir de suporte, alicerce pra essa aprendizagem. Então para aprender algo e esse algo iniciar em sala de aula, mas com o suporte da tecnologia para complementar e incrementar esse estudo que estou fazendo com determinado conteúdo. Então uso a modalidade presencial e on-line.

E o professor (PMSM)

[acho] legal dar uma visão diferente para os alunos e também a questão de a escola não terminar na escola, as atividades não terminarem na escola, os alunos poderem pensar em aprendizagem em conteúdo matemático ou não. Qualquer outro tipo de aprendizagem fora da escola. Acho que o ensino híbrido vai suprir essa necessidade. Agora eu percebo em meus alunos aqui, hoje uma dificuldade de usar as tecnologias na residência deles, mas é uma área que a gente tem que ir avançando aos pouquinhos, não pode se limitar aos muros da escola.

Esses destaques dos professores participantes da pesquisa tais quais tecnologias, modalidades de ensino-aprendizagem (presencial/físico e virtual/digital), integração escola-espaços-tempos-atividades-tecnologias são compreensões de elementos do ensino híbrido e de inovações sustentadas híbridas e disruptivas que fazem parte das apropriações necessárias para aprimorar e melhorar os processos de aprendizagem.

Na educação essa hibridização pode ser vista na combinação dos elementos educacionais já existentes que se agregam ao ensino on-line

através de propostas de aprendizagem compartilhada em processos de interação e interatividade. A urgência referente à infraestrutura e conhecimentos necessários para atuar de forma mais adequada na educação são destaques no discurso da professora durante a realização da pesquisa e em entrevistas.

O ensino híbrido é uma atitude de gestores, professores e alunos com objetivos de desenvolver planos de engajamentos coletivos para a construção do conhecimento complexo conforme Morin (2015). O **metatexto PC** constitui-se após novas análises de atributos e compreensões das categorias iniciais e intermediárias encontradas nos discursos e convivência com os professores da pesquisa. Assim, emergiram para a categoria final: **Prática Pedagógica do Professor** relacionada à pesquisa e ensino-aprendizagem.

Falar em prática pedagógica é entender a pedagogia enquanto articuladora das culturas e dos sujeitos envolvidos no ato de aprender, considerando que antecedem, continuam e vão além da escola. Sacristán (1999, p.74), entende como uma “bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente de prática ou cultura sobre a prática”. Já a prática educativa compreende, de acordo com o autor, a ação do professor através de suas experiências acumuladas durante suas ações para a aprendizagem.

Diante desse esclarecimento, os conceitos de prática pedagógica e educativa se articulam, mas possuem especificidades quanto as suas epistemologias na contemporaneidade. Destacamos dois sentidos complementares e não excludentes sobre práticas educativas e pedagógicas: a primeira de caráter normativa do ofício de ser professor, ou seja, está ligada ao como ensinar para atingir objetivos, no entanto se compõem por culturas compartilhadas, amplamente diversificadas e reconstruídas. A segunda, possui caráter construtivo e coletivo com intencionalidades que considerem as diferenciações do humano, a complexidade e dinâmicas próprias dos processos de aprendi-

zagem, isto é, está relacionada ao por que ensinar. Sendo assim, a pedagogia é uma prática social que dar sentidos às práticas educativas.

Esta explicação ressalta a categoria Prática Pedagógica devido aos discursos e práticas dos professores em apresentarem ponderações sobre suas próprias formações. A professora (PPCM) menciona na entrevista que “o município através da SEMED não oferece cursos da parte textual, que é a que mais me interessa”. “A universidade faz crítica à educação básica, mas na verdade ela não está aberta para educação básica em muitos vieses”. “Grupo de pesquisa eu preferi até o momento deixar de lado, embora eu sei que é uma coisa importante que ia agregar demais a minha vida acadêmica e principalmente profissional”. O professor destaca a SEMED por “sempre tem cursos, mas devido aos horários é difícil, a viabilidade da escola liberar o professor é complicada”. “Eu participo do grupo de pesquisa com a professora Eliane Schlemmer da UNISINOS/RS e tem sido muito produtivo minha prática com gamificação”. Esses discursos mostram seus perfis de atuação direcionados para a preocupação com os conhecimentos considerados importantes para uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem dos alunos.

Consideramos as práticas dos professores da pesquisa, estabelecidas na relação com o outro, ou melhor, mediada por negociações e deliberações coletivas com objetivos de produzir saberes referentes aos conteúdos, metodologias, projetos de aprendizagem, avaliações, às questões sociais, políticas, ética e de valores. Enfim, um conjunto de saberes que ajudam no acompanhamento crítico e dialógico dos processos de aprendizagem entre alunos e professor.

Nessa relação de saberes, as tecnologias são produtos construídos pelos seres humanos, mas com propósitos que se diferem de acordo com a intenção de uso. No entanto, a prática pedagógica do professor com esse fundamento, parte do princípio de que as tecnologias digitais na contemporaneidade precisam ser

apropriadas de modo crítico. Nesse sentido, Lèvy (1999, p. 174) enfatiza

[não] se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Essa é uma dinâmica social em que há contingências próprias das transformações humanas e tecnológicas, portanto, nessa relação tudo pode acontecer quer seja para o benefício, quer seja para causar malefícios às pessoas, a depender de como são entendidas e dos propósitos de uso. Nas palavras da professora (PPCM) ela percebe “o mau uso delas é quando a gente vai para a tecnologia, pesquisa um assunto, mas não se apropria dele”. E o professor (PMSM) destaca a experiência com um jogo “[...] foi uma ferramenta utilizada para ensinar alguns cálculos da matemática. Então depende da maneira como a gente usa”. Nessa perspectiva, percebemos as concepções acerca das tecnologias nos dois vieses de apropriação.

Com relação às metodologias e estratégias para os processos de aprendizagem, a profes-

sora (PPCM) “Leitura, reescrita de textos, colagem, debates, peças de teatro, projetos. Não fico só nos conteúdos, mas abordo exercícios que trabalham os vários aspectos dos gêneros. Não fico no pergunta e resposta”. O professor (PMSM) utiliza-se de “Aula expositiva, trabalho em grupo, pesquisa, aulas práticas, atividades individuais, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem em pares e Gamificação”.

O educar pela pesquisa no viés da própria prática profissional do professor (PMSM) é tão importante quanto o utilizar a estratégia da pesquisa para desenvolver os processos de aprendizagem com seus alunos. Logo, o professor é aquele que aprende quando pesquisa ao passo que ensina por meio dela em processos dialógicos considerando os diferentes pontos de vista como fonte de pesquisa e análises.

Há uma fala do professor (PMSM) que destaca a preocupação com a formação dos alunos: “Eu penso na questão do mercado de trabalho. Eu não sei se a educação vai conseguir suprir as demandas do mercado de trabalho, acho que não”. A figura mostra a reunião com alunos, professores da escola e convidados externos para falar sobre as possíveis profissões no mercado de trabalho na atualidade.

**Figura 5** - Discussão sobre profissões a seguir: a imagem será atualizada após a avaliação do texto.



Fonte: Conceição (2018).

A prática pedagógica dos professores da pesquisa foi marcada por engajamentos destes e dos alunos nas propostas dos projetos idealizados. Houve intenções que ultrapassaram os conhecimentos conteudistas, levando os alunos a pensarem e discutirem sobre suas vidas no presente e futuro. As ações foram baseadas na relação entre teoria e prática para que os alunos aprendessem de acordo com suas diferenças cognitivas e, levando em consideração que eles podem aprofundar os conhecimentos. Havia uma organização das aulas por meio de projetos com atividades fora do espaço de sala de aula a exemplo de visita ao museu, cinema e palestra sobre quais profissões são destaques na atualidade.

Tais atividades se hibridizaram com as questões problematizadoras para que houvesse a máxima participação dos alunos. Isso, pode ser constatado nas narrativas dos alunos quanto a essa categoria quando estes consideraram interessantes e dinâmicas as aulas. De acordo com Sacristán (1999, p. 75)

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos.

Nesse sentido, a preocupação que se evidencia na consideração sobre a prática pedagógica dos professores está na concepção de educação, humanização, dialogicidade e emancipação. Essas foram as premissas de Freire (1983) quando na apresentação de sua visão de homem enquanto “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1983, p. 39).

Vale ressaltar que essa prática do professor é um enfrentamento contínuo do que pode ocorrer no dia a dia de ensino-aprendizagem,

mesmo que seja planejada e construída com base em seus princípios pedagógicos e sociais. Em virtude disso, consideramos a prática pedagógica um ato individual, social, interacional e complexo, enfatizando mais uma vez que a análise dos discursos é de caráter inacabado, por causa de outras interpretações que podem surgir, portanto, são indicativos para outras pesquisas e análises.

#### 4. Considerações finais sobre a aprendizagem colaborativa mediada pelo dispositivo SSC

Com as análises ficou perceptível que alunos e professores anseiam por inovações das práticas pedagógicas tendentes a uma aprendizagem compartilhada e dialógica, mediada pelas TDIC. Os processos de aprendizagem durante a experiência foram destacados pelo aspecto relacional, exibido nas modalidades presencial e virtual pelos engajamentos, relatos dos discursos dos alunos e professores da pesquisa o que responde ao problema da pesquisa e atinge ao objetivo deste recorte de tese que foi o de compreender os processos de ensino-aprendizagem híbridos, por meio do dispositivo SSC no ensino fundamental dos anos finais. Entretanto, não se pode generalizar, visto que as ações humanas se mantêm em particularidades-genericidade constantemente.

O texto apresenta os processos de aprendizagens colaborativos e híbridos por meio do dispositivo SSC no ensino fundamental dos anos finais. Foram percursos construídos por criações, descobertas e realizações de atividades que tornaram instigadores. As etapas relacionais do dispositivo SSC nos processos de ensino-aprendizagem foram analisadas durante a experiência. A primeira refere-se ao **conhecimento prévio dos alunos** utilizando-se do questionário de Honey e Alonso (2000), apresentado para fazer um diagnóstico de como os alunos aprendem. Com relação à

etapa relacional das **metodologias híbridas** foram escolhidas pelos professores, de acordo com a apropriação para o desenvolvimento das atividades. A professora utilizou a metodologia aprendizagem por projetos, já o professor trabalhou na perspectiva híbrida e agregou método de pesquisa com gamificação.

A etapa referente à **associação** dos conteúdos foi analisada por meio da observação participante, dos grupos focais e dos registros feitos durante a experientiação nos espaços físicos e virtuais de aprendizagem. Na atividade sobre a influência africana na Língua Portuguesa apresentada em vídeo, alunos fizeram associação da palavra rastafári aos cabelos de pessoas negras, assim como a palavra sinhô associaram às novelas que ouviam as expressões dos escravos referentes aos senhores brancos e ricos. A partir de tarefas atribuídas pelos professores para os alunos realizarem e responderem aos desafios, os alunos teriam que experienciar e apresentar a solução ou invenção.

Nessa etapa da **experientiação do conhecimento**, apresentamos duas situações: criar ou inventar uma solução para o problema da escola que tem áreas ociosas e, como solução sugeriram a construção de horta, espaços de games e de conversas. Outro desafio foi pensar em problema surgido durante o ano letivo e escrevessem uma solução para ajudar os alunos do nono ano seguinte. Destacaram a desunião da turma e, como solução, consideraram importante a criação de grupos para conversar, fazer amigo secreto, montar horários no contra turno para estudarem juntos. Assim, os alunos puderam dialogar em grupo sobre as soluções, motivando assim aproximações dos conhecimentos discutidos no coletivo.

A etapa relacional do dispositivo SSC **complexificação do conhecimento** foi um momento importante para refletir sobre as produções, ou melhor, questionar-se tanto individualmente, quanto em grupo, em razão de que o compartilhamento das soluções ou invenções são decisivos para que as modifiquem e as aprimorem. Nesse momento, buscamos

discutir com os alunos e professores, por meio de diálogos relacional nos espaços físicos e virtuais, e comentassem sobre suas produções, as quais estão armazenadas nos cenários virtuais de aprendizagem, utilizados pelos diferentes grupos em arquivo pessoal. Pudemos constatar as articulações dos conhecimentos nos comentários uns dos outros, o que lhes permitia argumentar e rever seus pontos de vista.

Esse movimento dialógico permitiu a **compreensão e apropriação do conhecimento** no decorrer da vida e vai sendo reconstruído em novas compreensões e apropriações. Assim sendo, as produções, as observações feitas e gravadas durante as discussões e os relatos dos alunos e professores mostraram que o desenvolvimento dos processos de aprendizagens, mediado pelo dispositivo para ensino híbrido SSC, configurou-se pelo engajamento dos alunos e professores da pesquisa, demonstrado nas categorias finais **Prática Pedagógica Colaborativa** e **Prática Pedagógica do Professor**. E a **avaliação** permeou por todas as outras etapas, já que são momentos de análises constantes nos processos desenvolvidos.

A análise da experientiação do dispositivo SSC percorreu em rastros e achados de intensas reflexões dos discursos analisados, mas de muitas surpresas boas também. A utilização do método da pesquisa-intervenção-participante conferiu uma posição de estar presente, compartilhando de ideias nos processos de aprendizagem com alunos e professores das escolas pesquisadas. Assim como a decisão em utilizar a ATD dos autores Moraes e Galiazzi (2016), devido à apropriação deste método de análise, considerando-o claro e detalhado com condições de qualificar, não só os processos analisados, mas também todos os encaminhamentos conduzidos.

Nesse aspecto, não tivemos a intenção de fazer análise comparativa das escolas, todavia trouxe à tona o que foi construído em cada uma delas, considerando suas peculiaridades culturais, de concepções acerca de educação, de aprendizagem, de formação profissional



e humana, além dos recursos tecnológicos disponíveis.

Não obstante, o foco desta pesquisa não ter sido no contexto da pandemia, causada pelo vírus da COVID-19, destacamos a relevância de experiências vivenciadas na atualidade em contextos pandêmico e pós-pandêmico, a experientiação do dispositivo SSC vem corroborando com os processos de aprendizagens híbridos e colaborativos mediados pelas tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, C. M.; GALLEGRO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: PLANO Editora, 2003.
- BRÜSEKE, Franz Josef. **A modernidade técnica**: contingência, irracionalidade e possibilidade. Florianópolis: Insular, 2010.
- CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne; revisão de tradução de Isabela Machado de Oliveira Fraga. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da. Por que se faz mau uso das tecnologias? Contributos de Kant em Aufklärung. In: SCHNEIDER, Henrique Nou; CARVALHO, Geovânia Nunes (ORGs). **Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade**. Curitiba: Appris, 2018.
- CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da. **Processos híbridos de ensino-aprendizagem**: uma análise por meio do dispositivo SSC. São Cristóvão, SE, 2020, 295p. Tese (doutorado em educação), Universidade Federal de Sergipe.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/40493334/dewey-john-experientia-e-educacao>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. 1ª ed. São Paulo: Paulus Editora, 2017.
- DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**. Editora; UNIJUI, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IZQUIERDO, Iván. Motivação e Formação de Memórias. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Angel Boza (orgs.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 320p.
- KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012. – 8. ed..
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1994. 149 p.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Ed UFBA, 2012.
- LÈVY, Pierre. **As Tecnologias das Inteligências**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 6. ed. São Paulo, Editoras 34. 1998.
- LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 272p.

- LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. São Paulo: Vozes, 2016. 573p.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 de fev 2019.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2016. 264 p.
- MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 286p.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OSORIO, G. L. A. **Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje**: metáfora del contínuum. Editorial UOC. Barcelona: 2011.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v. 1328p.
- PRENSKY, Mark. **From digital natives to digital wisdom**: hopeful essays for 21st century learning, foreword by Milton Chen. 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

*Recebido em: 20/04/2021  
Aprovado em: 30/12/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA *ONLINE*: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Eniel do Espírito Santo\**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0003-0589-1298>

*Ariston de Lima Cardoso\*\**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0003-0334-5701>

*Adilson Gomes dos Santos\*\*\**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0003-2379-6403>

## RESUMO

A modernidade líquida, agravada pelos cruéis impactos da pandemia de Covid-19, impôs enormes desafios à práxis educativa em todos os níveis de ensino, pois os professores foram arremessados para os ambientes virtuais de aprendizagem que requerem estratégias pedagógicas coerentes com o ciberespaço. No contexto do ensino a distância, a utilização reflexiva das interfaces e tecnologias digitais potencializam o processo da mediação pedagógica, resultando em novas maneiras de ensinar e aprender. Neste sentido, amiúde são realizados questionamentos relativos ao processo de avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais, tendo em vista que a mera transposição das estratégias utilizadas na modalidade presencial não apresenta resultados satisfatórios no ensino a distância. Neste estudo, temos como objetivo discutir os principais pressupostos teóricos relacionados com a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância, relacionando-os com a proposta metodológica de avaliação da aprendizagem recomendada pelo Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Constitui-se em uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, operacionalizada por meio de um estudo de caso realizado na UFRB. Concluímos que a avaliação da aprendizagem no ensino a distância, realizada com o suporte das tecnologias digitais, pressupõe elevado nível de retroalimentação, visando ao engajamento dos estudantes em seu processo de autoaprendizagem e à reavaliação da

---

\* Pós-doutorado em Educação a Distância pela Florida Christian University (FCU), Estados Unidos. Doutor em Educação pela Universidad De La Empresa (UDE), Uruguai. Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cruz das Almas, Bahia. E-mail: [eniel@ufrb.edu.br](mailto:eniel@ufrb.edu.br)

\*\* Pós-doutorado em Educação a Distância pela Universidade Aberta (UAb), Portugal. Doutor em Geociências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia. E-mail: [ariston@ufrb.edu.br](mailto:ariston@ufrb.edu.br)

\*\*\* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cruz das Almas, Bahia. E-mail: [adilsongomes@ufrb.edu.br](mailto:adilsongomes@ufrb.edu.br)

práxis educativa docente. Ademais, requer a utilização de variado leque de instrumentos avaliativos, a fim de possibilitar a coleta de informações sobre o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno e, sobretudo, do desenvolvimento das competências preconizadas pelo curso, ou componente curricular, bem como aquelas demandadas tanto pelo mundo do trabalho, como pela sociedade imersa no contexto da cultura digital.

**Palavras-chave:** educação a distância; avaliação da aprendizagem; tecnologias digitais.

## ABSTRACT

### LEARNING ASSESSMENT IN ONLINE DISTANCE EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

Liquid modernity, aggravated by the cruel impacts of the Covid-19 pandemic, has imposed tremendous challenges to educational praxes at all levels of education, because teachers were flung to virtual educational environments requiring pedagogical strategies coherent with cyberspace. In the distance education context, the reflexive use of interfaces and digital technologies potentializes the process of pedagogical mediation, resulting in novel ways of teaching and learning. In this respect, there are often questions related to the assessment process of learning in virtual environments, since the mere transposition of face-to-face strategies does not present satisfactory results for online teaching. In this study, our objective is to discuss the main theoretical premises related to the learning assessment in the distance education context, relating them to the methodological proposal of educational assessment recommended by the Virtual Pedagogical Model of *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB). The study consists of exploratory and descriptive research, with a qualitative approach, operationalized through a case study carried out at UFRB. It was concluded that the assessment of the learning in distance education, performed with the support of digital technologies, entails a high level of feedback, with the aim of engaging the students in their self-learning process and reassessment of the teaching praxis. Furthermore, it requires the use of a wide range of assessment instruments, in order to enable the collection of information on the level of learning attained by the student and, above all, on the development of the skills preconized by the course, or curricular component, as well as those demanded by the professional world and by the society immersed in the context of digital culture.

**Keywords:** distance education; learning assessment; digital technologies.

## RESUMEN

### EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LÍNEA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

La modernidad líquida, agravada por los crueles impactos de la pandemia Covid-19, ha impuesto tremendos desafíos a la praxis educativa en todos los niveles de enseñanza, puesto que los profesores fueron arrojados para los ambientes virtuales de aprendizaje que requieren estrategias pedagógicas

coherentes con el ciberespacio. En el contexto de la educación a distancia, la utilización reflexiva de las interfaces y tecnologías digitales potencializan el proceso de la mediación pedagógica, resultando en nuevas maneras de enseñar y aprender. En este sentido, a menudo son realizados cuestionamientos relativos al proceso de evaluación del aprendizaje en los ambientes virtuales, dado que la simple transposición de las estrategias utilizadas en la modalidad presencial no presenta resultados satisfactorios en la enseñanza a distancia. En este estudio, tenemos como objetivo discutir los principales presupuestos teóricos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación a distancia, relacionándolos con la propuesta metodológica de evaluación del aprendizaje recomendada por el Modelo Pedagógico Virtual de la *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*. Se constituye en una investigación exploratoria y descriptiva, con abordaje cualitativa, operacionalizada por medio de un estudio de caso realizado en la UFRB. Concluimos que la evaluación del aprendizaje en la enseñanza a distancia, realizada con el soporte de las tecnologías digitales, presupone elevado nivel de realimentación, visando un compromiso de los estudiantes en su proceso de autoaprendizaje y reevaluación de la praxis educativa docente. Además, requiere la utilización de variada gama de instrumentos evaluativos, a fines de posibilitar la recopilación de informaciones sobre el nivel de aprendizaje logrado por el alumno y, mayoritariamente, del desarrollo de las competencias preconizadas por el curso, o componente curricular, así como aquellas demandadas tanto por el mundo del trabajo como por la sociedad inmersa en el contexto de la cultura digital.

**Palabras clave:** educación a distancia; evaluación del aprendizaje; tecnologías digitales.

## Introdução

A crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19 atingiu sobremaneira a área da educação, pois instituições de ensino e professores em todo o globo foram arremessados para os ambientes virtuais de aprendizagem, cujas especificidades impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a utilização educacional das interfaces e tecnologias digitais não emergiu tão somente com a virulência da pandemia em 2020. Deveras, a modernidade líquida, apreendida por Bauman (2001), há muito tem sido impulsionada pelas potencialidades do ciberespaço, com a ampla utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no campo educativo, tornando desafiadora a práxis pedagógica, especialmente diante de uma geração de estudantes polegarzinhas e po-

legarzinhas, no dizer de Serres (2015), imersa na cultura digital.

Destaca-se que o vertiginoso crescimento no ensino superior na modalidade da educação a distância, ancorada na utilização das tecnologias digitais deste início do século XXI, tem-se apresentado como alternativa para se dar conta da demanda pelo acesso à educação, notadamente para aqueles que residem distante dos centros urbanos ou que não dispõem de tempo para as exigências de frequência mínima do ensino presencial. De fato, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (2015) propõe como uma das metas do objetivo relacionado com a educação com qualidade, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de



qualidade, a preços acessíveis”, razão pela qual a educação a distância tem desempenhado papel decisivo nesta proposta.

O ensino presencial também tem sido influenciado pela disseminação das TDIC, especialmente com a implementação do *blended learning* ou ensino híbrido,<sup>1</sup> que pressupõe ampla utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a legislação educacional brasileira vigente ampliou o percentual permitido para a realização de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2018).

No entanto, em 2020, a cruel pandemia de Covid-19, com o isolamento social visando reduzir a disseminação do SARS-CoV2, acelerou o processo de integração das interfaces e tecnologias digitais na educação. Professores tiveram que tempestivamente implementar em ambientes virtuais o planejamento pedagógico, inicialmente realizado para seus componentes curriculares presenciais. Esta adequação para o ensino a distância *online* demandou um desenho didático compatível com as especificidades dos ambientes virtuais, exigindo competências digitais dos professores que, na maioria dos casos, ainda eram incipientes, como apontaram Dias-Trindade e Espírito Santo (2021). Ademais, as dificuldades de acesso à rede internet com banda larga, bem como a indisponibilidade de dispositivos digitais, afetou estudantes e professores, escancarando o fosso da desigualdade social e demandando políticas públicas efetivas para a inclusão digital.

Esse complexo e efervescente contexto de crescimento da educação a distância *online* impõe diversos desafios pedagógicos que os educadores não podem ignorar, sob risco de exercer um magistério desarticulado com as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, dentre os muitos desafios resultantes deste enfrentamento, frequentemente são rea-

lizados questionamentos pertinentes relativos ao processo de avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais, amplamente utilizados na educação a distância *online*.

Diante do debate posto, neste artigo temos como objetivo discutir os principais desafios resultantes da avaliação da aprendizagem no contexto da educação a distância *online*, relacionando-os com a proposta de avaliação da aprendizagem preconizada pelo Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados um estudo de caso do modelo pedagógico virtual, implementado pela UFRB nos seus cursos de graduação, pós-graduação e extensão realizados a distância.

## Avaliação da aprendizagem: notas preliminares

A avaliação da aprendizagem é parte integrante da prática educativa, visando obter os elementos necessários para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Deveras, para Luckesi (2011), a avaliação é um dos três elementos-chave do ato pedagógico, constituído pelo planejamento com as suas metas e execução que, dialeticamente, soma-se à avaliação, revelando intrínseca relação entre a ação do planejamento pedagógico, sua implementação e a avaliação da aprendizagem (BIANCHI; ARAÚJO, 2018).

Todavia, os paradigmas filosóficos influenciam grandemente nas práticas de avaliação da aprendizagem. Por exemplo, no paradigma objetivista, a avaliação é compreendida numa perspectiva positivista, enquanto técnica de mensuração da aprendizagem, enfatizando as metas e desempenhos observados no final do processo em que os contextos e características individuais dos estudantes são pouco valorizados. No paradigma subjetivista, a avaliação

1 Não existe consenso entre os pesquisadores em relação à tradução da expressão inglesa *blended learning*, pois enquanto no Brasil é frequentemente traduzida por ensino híbrido, em Portugal e nos demais países da lusofonia amiúde mantem-se a expressão na língua original.



reveste-se de sua função reguladora, ou seja, de acompanhamento e autoavaliação, situando o estudante no centro do processo educativo. Por fim, no paradigma dialético ou interacionista, a avaliação é concebida como um fenômeno em construção permanente da aprendizagem dos estudantes, aproximando-se dos princípios da função formativa da avaliação (ALVES, 2004 apud PESCE, 2012). Mesmo considerando-se que a maior parte dos projetos educativos contemporâneos se pautam sob o paradigma dialético, o educador necessita ter clareza do paradigma filosófico que norteia o projeto pedagógico da instituição em que atua, a fim de implementar uma prática avaliativa coerente.

Adicionalmente, são oportunas as observações de Haydt (2011) ao relacionar a avaliação da aprendizagem do estudante com a efetividade da prática pedagógica do docente, pois a compreensão dos avanços e dificuldades dos alunos fornece ao professor indicativos sobre como reencaminhar e reorientar sua prática educativa. Essa autora estabelece quatro princípios básicos para a avaliação da aprendizagem:

- a. avaliação deve ser contínua e sistemática, sendo realizada no transcorrer de todo o processo, visando reorientá-lo e aperfeiçoá-lo;
- b. avaliação deve ser funcional, isto é, em função dos objetivos estabelecidos;
- c. avaliação deve ser orientadora ao indicar avanços e dificuldades dos estudantes, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para o docente replanejar sua prática educativa;
- d. avaliação deve ser integral, considerando o estudante como um todo e utilizando ampla variedade de instrumentos.

Nesse contexto, as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação assumem significado adicional. Por exemplo, a função diagnóstica ajuda o docente a conhecer o estudante, determinando quais conhecimentos e habilidades necessitam ser retomados antes de se introduzir um novo conteúdo. Já a função formativa permite retroalimentar o processo

de ensino e aprendizagem, verificando se as competências e objetivos propostos estão sendo paulatinamente atingidos pelos estudantes. Além disso, a função formativa fornece ao docente dados para adequar sua prática ao ritmo e bagagem cognitiva dos alunos, como também mune os discentes de informações sobre seus avanços e oportunidades de melhorias. Por fim, a função somativa da avaliação tem o objetivo de conferir aprovação ou certificação, de acordo com os resultados obtidos pelos estudantes, ao término do período letivo, constituindo-se em um balanço final somativo dos vários instrumentos utilizados (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HAYDT, 2011; HOFFMANN, 1993; ESPÍRITO SANTO; LUZ, 2012).

Assim, na perspectiva do paradigma dialético, a avaliação da aprendizagem se constitui em um processo dinâmico e construtivo, tendo como objetivo fornecer subsídios ao educador e ao educando, seja para considerar a aprendizagem como satisfatória ou para reorientá-la, visando melhorar o desempenho. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem somente terá êxito se houver clareza em relação às competências e objetivos desejados; contar com investimento e dedicação na produção dos resultados; e funcionar como meio de se investigar e intervir na realidade pedagógica, com o fim de se conseguir melhores resultados (LUCKESI, 2011).

## Avaliação nos espaços virtuais de aprendizagem

Os princípios e funções da avaliação da aprendizagem discutidos anteriormente são aplicáveis ao ensino presencial e a distância, respeitando-se suas especificidades e o paradigma filosófico que norteia o projeto educativo em que a avaliação está inserida. Não podemos ignorar que o êxito nos espaços virtuais de aprendizagem pressupõe a minimização do distanciamento transacional, isto é, comunicacional e psíquico, no dizer de Moore (2002), a fim de permitir o engajamento do estudante e o sentimento de estar junto virtualmente, como propõe Valente (2005).

Deveras, os ambientes e cenários virtuais de aprendizagem oportunizam uma ecologia diversificada de atividades educativas que possibilitam subsídios para a coleta de dados para a avaliação. Todavia, não obstante a diversidade de interfaces digitais disponibilizadas nos espaços virtuais, o processo avaliativo se constitui em um desafio, pois “ainda se tem a necessidade de desenvolver e colocar em prática metodologias para avaliar de forma mais adequada a essa modalidade de ensino” (MORAES, 2014, p. 19).

Nesse sentido, Espírito Santo e Dias-Trindade (2020, p. 143) apontam que um modelo virtual de ensino e aprendizagem necessita fundamentar-se em um design instrucional “centrado no desenvolvimento de competências e em princípios como o construtivismo, a autonomia e a interação”. Ademais, para esses autores, deve-se promover a proximidade dialógica entre docentes e estudantes, com o suporte das interfaces oportunizadas pelas TDIC, implementando-se um ecossistema educativo digital instigante e, sobretudo, capaz de promover a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Destarte, a realização de um processo de avaliação contínua da aprendizagem nos espaços virtuais, englobando diversos instrumentos e atividades, deve considerar aspectos como a participação dos estudantes em fóruns de discussão, o nível de consulta dos recursos disponibilizados, o desenvolvimento de atividades individuais ou colaborativas em rede, dentre outras possibilidades de instrumentos, ajudando o professor a construir o perfil de envolvimento e desempenho de cada estudante, conforme aponta Gomes (2009).

Entretanto, Melo (2020) alerta-nos sobre quatro equívocos frequentemente relacionados com a prática avaliativa. O primeiro equívoco consiste em considerar a avaliação tão somente como o ato de aplicar provas e atribuir notas, reduzindo a avaliação à cobrança do que o estudante memorizou, ignorando variáveis complexas, tais como os objetivos da formação, as condições de ensino, os requisitos dos

estudantes à compreensão do conteúdo, bem como as condições socioeconômicas e culturais adversas dos alunos.

O segundo equívoco apontado por Melo (2020) é utilizar a avaliação como instrumento punitivo para os desinteressados ou indisciplinados, atribuindo ou excluindo pontuação quantitativa, conforme o comportamento do estudante, amiúde alcançando uma exagerada preocupação pela exatidão das notas atribuídas, chegando por vezes a reprovar estudantes por causa de décimos de pontos. Tal postura intimidatória afasta o docente do seu papel, isto é, promover as condições didáticas para que os estudantes sejam estimulados, engajando-se no seu aprendizado.

Melo (2020) apresenta como terceiro equívoco o excesso de confiança no chamado olho clínico docente, que rotula de imediato aqueles que irão ser aprovados e os reprovados. Já o quarto equívoco é a rejeição da mensuração quantitativa da aprendizagem em favor somente dos dados qualitativos, argumentando que a aprendizagem é decorrente da motivação interna do estudante e poderá ser cerceada com situações que levem à ansiedade; desconsiderando e desvirtuando a avaliação quantitativa, vista tão somente como medida. Tal equívoco coloca o docente sob o risco de perder-se na subjetividade entre professores e alunos.

Outro aspecto a ser considerado no tocante ao processo avaliativo é a implementação de diversos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, necessitando considerar a disponibilidade da equipe de professores e equipe de tutores, quando houver. Enquanto algumas interfaces digitais permitem a avaliação e devolutiva automática, previamente configurada, outras atividades de cunho dissertativo demandam tempo para intervenção pela equipe polidocente<sup>2</sup>. Desta forma, o plano de ensino necessita considerar a real disponibilidade dos

2 Considera-se a equipe polidocente como o conjunto de profissionais de educação atuantes na educação a distância, tais como professor formador, professor conteudista, tutores, coordenação do curso, *designer* instrucional e equipe multidisciplinar (MILL; VELOSO, 2018).

docentes e tutores ao estabelecer os instrumentos avaliativos utilizados, sem, contudo, perder de vista a necessidade do desenvolvimento das competências pelos estudantes (ESPÍRITO SANTO; LUZ, 2012).

Todavia, a implementação da avaliação formativa nos espaços virtuais, bem articulada com a avaliação diagnóstica e somativa, ainda que demande mais tempo do docente, poderá colher resultados satisfatórios ao promover o desenvolvimento das competências dos estudantes e ampliar as interações, aponta Sales (2017). No entanto, não podemos desaperceber que as atividades realizadas nos ambientes virtuais consomem tempo para corrigir e fornecer as devolutivas, especialmente em turmas numerosas, razão pela qual Correa e outros (2020) recomendam que sejam privilegiadas as atividades colaborativas, que não necessitem de realizar inúmeros *download* de arquivos, pois ao fornecer o *feedback* o docente poderá destacar as características gerais do grupo, abordando alguns detalhes individuais.

Não restam dúvidas de que intrinsecamente relacionada com o processo avaliativo nos espaços *online* está a necessidade de se fornecer constante devolutiva ou *feedback* para que o aluno, de forma autônoma, decida sobre os rumos de seu aprendizado e, sobretudo, quais

os aspectos que necessitam de maior aprofundamento nos estudos. De fato, Garcia (2013, p. 87) adverte que fornecer devolutivas aos alunos “apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso”.

Ressalta-se que a ausência de devolutivas contínuas para o estudante pode ocasionar o sentimento de abandono virtual, com a consequente desmotivação que por vezes resulta na evasão, como destaca Sales (2017). Ademais, Fernandes (2009, p. 61) assevera que a avaliação formativa deve contribuir inequivocamente para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, com *feedback* que conduza a ação ou conjunto de ações, configurando-se em uma “avaliação para as aprendizagens”.

Entre os desafios da avaliação da aprendizagem nos espaços virtuais, encontramos as atividades que requerem uma análise qualitativa de desempenho, tais como as que ocorrem nos fóruns de discussões, frequentemente utilizados no ensino a distância. No Quadro 1 verificamos uma matriz de avaliação, proposta por Monteiro, Moreira e Lencastre (2015), que considera a pertinência das participações, o aprofundamento do tema e a dinamização das discussões realizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

**Quadro 1** – Matriz de avaliação para Fóruns de Discussões

PARÂMETROS	INDICADORES
Pertinência das participações	<p>Domina os conteúdos abordados.</p> <p>Não foge aos temas em discussão, demonstrando que distingue o essencial do acessório.</p> <p>Fundamenta suas intervenções com base nas pesquisas e leituras efetuadas.</p> <p>Contextualiza intervenções, avançando com exemplos e aplicações práticas.</p>
Aprofundamento dos temas em discussão	<p>Intervém com novas ideias que aprofundam a discussão.</p> <p>Contribui com novas perspectivas.</p>

Dinamização da discussão	<p>Contribui com regularidade, não se limitando a intervenções localizadas num espaço temporal curto.</p> <p>Tem em conta as participações dos colegas, comentando, inquirindo, contrapondo, desenvolvendo.</p> <p>Procura não repetir intervenções já colocadas, mas demonstra que as teve em conta e não as ignorou.</p> <p>Revê as suas próprias opiniões, em face de comentários que colocam outros pontos de vistas, ou novos argumentos que não havia pensado previamente.</p>
--------------------------	--

Fonte: Monteiro, Moreira e Lencastre (2015, p. 63).

Indubitavelmente, para que os estudantes progridam rumo à sua autonomia, é fundamental que o docente forneça devolutiva ou *feedback* construtivo e exato relativo ao desempenho alcançado, quer nos fóruns de discussões, quer em outros instrumentos avaliativos utilizados. Deveras, no dizer de Conrad e Openo (2019), o *feedback* positivo contribui para que os estudantes desenvolvam autoconfiança como aprendentes e, conseqüentemente, a dinâmica emocional resultante se retroalimenta, ajudando-os na manutenção do padrão de aprendizado.

Dessa forma, comentários genéricos e lacônicos, tais como “muito bem”, “bom” ou “insuficiente” não possuem muita utilidade para o crescimento do estudante. Por meio de devolutiva mais bem elaborada será possível que o estudante compreenda seu desempenho com detalhes mais específicos, fazendo com que o *feedback* dirigido ao desempenho do momento

transforme-se em *feedforward*, ou seja, aquilo que pode ser realizado na próxima intervenção. Destaca-se que os estudantes estarão mais propensos a considerar devolutivas que iniciem com um *feedback* positivo, desde que genuíno, seguido de comentários que reflitam oportunidades de melhorias específicas, ou mesmo formulando questões que reconduzam o assunto para o rumo desejado (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

Mesmo com a utilização de interfaces digitais que fornecem um resultado automático, tais como questionários com questões objetivas previamente configuradas, frequentemente os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem que sejam inseridos comentários gerais em razão do percentual de acertos obtidos. Por exemplo, Sales (2017) propõe a inserção dos comentários gerais ao se utilizar a interface digital do questionário da plataforma Moodle, conforme expresso no Quadro 2.

**Quadro 2** – Ajuste padrão para *feedback* geral

LIMITE DE NOTAS	COMENTÁRIOS
100% - 70%	Muito bem! Continue se dedicando. Revise atentamente as questões que não conseguiu acertar. Parabéns!
70% - 50%	Você está na média, mas se estudasse mais um pouco poderia ter alcançado um resultado ainda melhor! Assim, revise atentamente as questões que não conseguiu acertar.
50% - 30%	Você poderia melhorar seu desempenho! Que tal reservar mais tempo à leitura e estudo?
30% - 0%	Não desista! Você é capaz! Releia o material e refaça novamente o questionário. Você vai conseguir!

Fonte: Adaptado de Sales (2017).

Certamente, os ambientes e cenários virtuais de aprendizagem permitem a utilização de diferentes estratégias subsidiadas pelas TDIC, tais como a autoavaliação, avaliação por pares, debates, questionários, construções colaborativas, portfólios digitais, jogos, dentre outras possibilidades. Todavia, independentemente da modalidade de ensino presencial ou a distância, a avaliação da aprendizagem necessita ser vista como um processo articulado com a proposta pedagógica institucional e do curso, com possibilidade de promover a reflexão, o diálogo e a colaboração entre os envolvidos, contemplando-se o inequívoco protagonismo docente (BIANCHI; ARAÚJO, 2018).

## Procedimentos metodológicos

O estudo buscou analisar a proposta de avaliação da aprendizagem recomendada pelo Modelo Pedagógico Virtual UFRB (CARDOSO et al., 2018), discutindo os principais desafios resultantes da avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Configura-se como uma investigação de cunho social na área das ciências humanas, cujo foco de estudo se relaciona com o campo da realidade social no âmbito da educação superior. Considerando-se que a educação a distância se constitui em um campo teórico em construção, foi adotada uma abordagem qualitativa (CASARIN; CASARIN, 2012; TRIVIÑOS, 2006).

Quanto à caracterização da tipologia de operacionalização da pesquisa, adotamos os conceitos de Triviños (2006) e Gil (2007) com a seguinte classificação: a) quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório descritivo; b) quanto à fonte de dados, a pesquisa se apoiou tanto em uma revisão de literatura, como na pesquisa documental do modelo virtual UFRB; e, finalmente, c) quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizou-se a estratégia metodológica do estudo de caso (YIN, 2001), fundamentando-se nas recomendações para a avaliação da aprendizagem do modelo virtual UFRB, além da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com a

avaliação da satisfação de 169 estudantes da pós-graduação, cursistas de um componente curricular em que o modelo foi aplicado entre os meses de novembro de /2018 e janeiro de 2019.

## Estudo de caso: avaliação no Modelo Pedagógico Virtual UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) constitui-se em uma universidade pública, multicampi, estando atualmente em seis municípios do Estado da Bahia, com sete Centros de Ensino, situados nos Territórios de Identidade do Recôncavo da Bahia, Vale do Jequiariá e Portal do Sertão.

Desde 2012, a UFRB integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a implementação de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão na modalidade a distância, demandando infraestrutura e qualificação da equipe multidisciplinar, com o apoio e suporte da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD), órgão vinculado à reitoria da UFRB.

A gênese da implementação da educação a distância na UFRB pautou-se pela busca de modelos exitosos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se as sólidas relações com a Associação Universidade em Rede (UniRede), consórcio interuniversitário das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), além da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e de outras iniciativas locais. No contexto internacional, destaca-se o convênio com a Universidade Aberta (Portugal) para a realização conjunta de programas e cursos diversos a distância.

No caminhar por esse campo em construção da educação a distância *online*, a equipe multidisciplinar da UFRB pautou-se pela reflexão contínua dos acertos e desacertos, além da busca de referenciais teóricos e práticos capazes de fundamentar o seu fazer pedagógico, materializando-se no Modelo Pedagógico Virtual UFRB, que se constitui



em um quadro geral de referências para as atividades realizadas no âmbito da educação aberta e a distância.

Todavia, o modelo não se propõe a esgotar as possibilidades pedagógicas nos ambientes virtuais, mas, sobretudo, “[...] traçar um quadro de atuação pedagógica com as emergentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto instrumento orientador no processo de ensino e aprendizagem [...]”, conforme salientam Cardoso e outros (2018, p. 15).

## Modelo Pedagógico Virtual UFRB: avaliação das e-aprendizagens

O modelo para a educação aberta e a distância proposto pela UFRB é fundamentado em cinco pilares: a) aprendizagem de natureza humanista, centrada no desenvolvimento das competências e promotora de multiletramentos; b) aprendizagem construtivista, colaborativa e investigativa, alicerçada em comunidades virtuais e nos seguintes princípios: c) flexibilidade; d) interação; e e) inclusão digital (CARDOSO *et al.*, 2018).

Considerando-se tais princípios basilares, a avaliação da aprendizagem no modelo virtual UFRB contempla o paradigma dialético ou interacionista, embasado na sua função formativa, com vistas à correção de rumos que possibilitem reforçar as aprendizagens com foco no desenvolvimento das competências pelos estudantes, como parte do ato pedagógico (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; LUCKESI, 2011). Ademais, na sua função somativa, contempla a utilização de diversos instrumentos visando conferir aprovação ou certificação de acordo com os resultados obtidos pelos estudantes, ao término do período letivo ou do curso.

Nesse sentido, o modelo pedagógico virtual UFRB recomenda que a estratégia de ensino no transcorrer dos temas ou trilhas de aprendizagem deve contemplar diversas e-atividades<sup>3</sup> realizadas no ambiente virtual ou

outros cenários de aprendizagem. Por exemplo, utilizando-se o ambiente virtual da plataforma Moodle poderão ser realizadas atividades com diferentes interfaces digitais tais como tarefas (postagens com a elaboração de textos, gravação de vídeos e podcast etc.), fóruns, glossários, questionários, portfólios, além de outras possibilidades que se constituirão no cartão *e-notas*, isto é, um quadro resumo que possibilita compartilhar com os estudantes todos os instrumentos de avaliação das aprendizagens implementadas no transcorrer do componente curricular ou do curso.

Adicionalmente, todas as *e-atividades* propostas devem contemplar um roteiro mínimo com o plano de atividade de aprendizagem, apresentando em pormenores no AVA as informações e orientações gerais de cada atividade, contemplando-se sua sequência temporal, conforme demonstrado no Quadro 3. Tal plano individual de atividade permite ao estudante ter uma visão clara do que lhe é solicitado para cada uma das atividades do componente curricular, visando compatibilizá-las com sua agenda profissional e pessoal, apontam Cardoso e outros (2018).

**Quadro 3** – Modelo Pedagógico Virtual UFRB: plano para *e-atividades*

TEMA	TEMÁTICA CENTRAL DA ATIVIDADE
Atividade	Especificar se fórum, tarefa, questionário etc.
Período	Período temporal de realização.
Competências a desenvolver	Competências desejadas, articuladas com o plano de ensino.
Descrição	Detalhamento sucinto e pormenorizado com as etapas de realização da atividade, visando nortear os estudantes.
Recursos	Interface digital utilizada no ambiente virtual de aprendizagem.
Avaliação	Pontuação máxima da atividade, se aplicável.

**Fonte:** Adaptado de Cardoso e outros (2018).

realizadas nos ambientes e espaços virtuais de aprendizagem, conforme proposto por Salmon (2003).

3 O termo e-atividades refere-se ao conjunto de atividades



Conforme previsto no modelo pedagógico virtual UFRB, os requisitos a serem contemplados na avaliação para cada *e-atividade* devem ser claramente explicitados e apresentados aos estudantes. O modelo estabelece que, quando for apropriado, o docente também poderá disponibilizar um barema específico com os critérios avaliativos que serão exigidos. No Quadro 4 apresentamos uma recomendação de barema aplicável às tarefas relacionadas com a produção textual.

Os fóruns de discussões temáticas são in-

terfaces digitais norteadoras da construção do conhecimento em rede e da aprendizagem dos estudantes, razão pela qual o modelo pedagógico virtual UFRB preconiza sua utilização na prática educativa *online*. No tocante à avaliação, é recomendada a utilização do roteiro de avaliação apresentado previamente no Quadro 1 para avaliação do fórum, adaptável para outras interfaces de construção coletiva do conhecimento no AVA, tais como *wiki*, glossário e demais atividades com interfaces digitais colaborativas.

**Quadro 4** – Modelo Pedagógico Virtual UFRB: proposta de barema para correção de tarefa textual<sup>4</sup>

CRITÉRIO AVALIATIVO	DESCRIÇÃO	NOTA
Estrutura	Texto apresenta elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Possui mínimo e máximo de páginas exigidas.	0-100%
Clareza	As ideias são apresentadas de forma clara, com coesão e coerência.	0-100%
Correção linguística e normativa	Verificação de erros ortográficos ou gramaticais, segundo a norma culta e Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).	0-100%
Desenvolvimento da temática proposta	Texto apresenta um desenvolvimento adequado, refletindo em conformidade com as discussões realizadas durante o componente curricular ou curso.	0-100%
<b>Nota da atividade</b>		<b>0-100%</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores deste artigo.

De acordo com o modelo pedagógico virtual UFRB, caberá ao professor organizar cada componente curricular, com trilhas de aprendizagem, contemplando-se um desenho didático com a realização de atividades formativas síncronas e assíncronas (videoaulas, aulas síncronas, leituras etc.), e momentos dedicados ao esclarecimento de dúvidas, por meio de *chat*, fórum ou webconferência. O modelo recomenda que as atividades formativas sejam seguidas por atividades avaliativas, tais como a produção textual de tarefas individuais, em grupo ou colaborativas em rede, além de fóruns de discussões, mapas mentais, questionários, podcasts, vídeos-resumo entre outras possibilidades, articuladas com esclarecimento de dúvidas pelo professor e tutores (CARDOSO et al., 2018).

Percebemos que a utilização de diversos instrumentos na avaliação da aprendizagem,

recomendada pelo modelo pedagógico virtual UFRB, fornece evidências se o estudante conseguiu desenvolver em maior ou menor nível as competências previstas no plano de ensino. Ademais, Cardoso e outros (2018) asseveram que a socialização do plano individual das *e-atividades*, bem como dos seus respectivos baremas e do cartão *e-notas*, possibilita aos estudantes se engajarem num processo de avaliação contínua, eliminando-se o risco da avaliação concentrada em um único instrumento, possibilitando avaliar o desenvolvimento de competências no transcorrer do componente curricular ou do curso.

Como estratégia de devolutiva aos estudantes, o modelo pedagógico virtual UFRB define

<sup>4</sup> Nota 100% (atende às recomendações); 75% (atende parcialmente às recomendações); 50% (atende às recomendações mínimas) e 0% (não atende às recomendações mínimas) (CARDOSO et al., 2018).

que os professores e equipe tutorial, quando houver, devem corrigir as atividades de aprendizagem e fornecer *feedback* aos alunos, além de esclarecer as dúvidas no prazo máximo de 48 horas, sob a supervisão do professor do componente curricular (CARDOSO et al., 2018). Esta proposição articula-se com a premente necessidade de a equipe polidocente manter-se em contato permanente, fornecendo suporte e devolutivas aos estudantes durante o processo de construção do conhecimento.

Visando à implementação do modelo pedagógico virtual UFRB, no processo seletivo dos professores e tutores para atuar na educação a distância foi inserida a obrigatoriedade de realização de um curso de extensão *online* denominado “Educação aberta e Digital: modelo pedagógico UFRB”, ministrado pela equipe multidisciplinar da SEAD. O objetivo do curso é desenvolver nos prospectivos professores e tutores as competências relacionadas com a compreensão dos elementos estruturantes da práxis pedagógica *online*, além da aplicação do modelo pedagógico virtual UFRB.

Depois do período de validação nas turmas de graduação e pós-graduação no transcorrer de 2018, o modelo pedagógico virtual passou

a ser recomendado para todos os cursos realizados a distância pela UFRB. A fim de verificar a percepção dos estudantes, realizamos uma pesquisa documental no ambiente virtual e selecionamos o componente curricular Fundamentos da Educação Digital, do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, realizado na modalidade a distância. O componente foi ministrado entre 2018 e 2019, sendo contemplados os princípios teórico-metodológicos do modelo virtual UFRB.

Ao término do componente curricular citado, foi realizada uma pesquisa de satisfação com os estudantes, contando com 169 respondentes, correspondendo a 84,5% do total dos 200 alunos matriculados no curso. Na Tabela 1, observamos que a metodologia de ensino (perpassando pela avaliação) atendeu às expectativas para 97,6% dos cursistas respondentes, que se posicionaram como totalmente de acordo ou de acordo. Não restam dúvidas que a implementação da proposta de avaliação processual, concatenada com uma metodologia de ensino interativa, contribuiu enormemente para que as expectativas dos estudantes fossem atendidas.

**Tabela 1** – Expectativas atendidas pelo componente (objetivos, metodologia e conteúdos)

ESCALA	ESTUDANTES RESPONDENTES	%
Totalmente de acordo	84	49,7
De acordo	81	47,9
Não concordo e nem discordo	02	1,2
Discordo	02	1,2
Discordo totalmente	-	-
<b>Total</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores deste artigo.

A pesquisa de satisfação com os estudantes também contemplou uma questão aberta, convidando-os a inserir comentários que considerassem pertinentes. Apresentamos na Tabela 2 as categorias resultantes da análise de conteúdo, realizada com as respostas for-

necidas com base na percepção dos estudantes respondentes.

Ao analisarmos a Tabela 2 com suas respectivas categorias elencadas, percebemos que a apreciação pela oportunidade do estudo a distância (19,4%) e as contribuições efetivas

para a formação e reflexão crítica na educação a distância (18,1%) figuram entre as citações mais abordadas pelos estudantes respondentes. Tais dados reafirmam a importância de promover a proximidade dialógica entre os estudantes, com o suporte das possibilidades oportunizadas pelas TDIC. Como afirmam Espírito Santo e Dias-Trindade (2020), o ensino

nos ambientes virtuais não pode perder de vista o desenvolvimento das competências dos estudantes, fundamentando-se nos princípios do construtivismo, autonomia e interação entre estudantes e professores. Deveras, a interação constitui-se em um dos princípios balizadores do modelo virtual UFRB, como apontam Cardoso e outros (2018).

**Tabela 2** – Percepções dos estudantes em relação ao componente curricular

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Apreciou a experiência de estudar <i>online</i>	14	19,4
Contribuições para formação e reflexão teoria/prática em EAD	13	18,1
Conteúdos abordados foram significativos/ótimos	08	11,1
Excelente apoio da equipe docente/tutorial	07	9,7
Dificuldades com a plataforma do ambiente virtual	07	9,7
Atendeu às expectativas de aprendizado/formação	06	8,3
Dificuldades em estudar a distância	03	4,2
Instrumentos avaliativos estavam articulados	03	4,2
Didática implementada no componente curricular	03	4,2
Plataforma do ambiente virtual é excelente	02	2,8
Objetivo do componente curricular foi atingido	02	2,8
Excesso de atividades	02	2,8
Dificuldades para conciliar participação com atividades síncronas	01	1,4
Necessidade de devolutivas céleres para nortear a aprendizagem	01	1,4
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores deste artigo.

Ademais, evidenciam-se na Tabela duas citações dos estudantes respondentes relacionadas ao apoio da equipe docente/tutorial (9,7%) e a articulação entre os instrumentos avaliativos utilizados (4,2%). Percebe-se que a equipe polidocente implementou as estratégias recomendadas pelo modelo pedagógico no transcorrer das atividades realizadas no componente curricular, fornecendo devolutivas aos estudantes e esclarecendo suas dúvidas, como recomendado por Conrad e Openo (2019). No dizer de Sales (2017), a implementação da avaliação formativa nos espaços virtuais promove resultados satisfatórios ao proporcionar

o desenvolvimento das competências dos estudantes e ampliar as interações.

Contudo, algumas categorias que emergiram da análise de conteúdo fornecem importantes pistas que não podem passar despercebidas, mesmo com a frequência reduzida de citações pelos respondentes. Nesse sentido, na Tabela 2 verificamos apontamentos relacionados com as dificuldades em estudar a distância (4,2%), o excesso de atividades (2,8%) e a necessidade de devolutivas mais céleres para nortear a aprendizagem (1,4%). Tais categorias fornecem pertinentes devolutivas à equipe de professores e tutores do curso, visando à

implementação de melhorias no fazer pedagógico *online* para que essas lacunas sejam minimizadas em outras turmas. Assim, torna-se imprescindível que os professores estejam disponíveis para “acolher seja lá o que for que estiver acontecendo, negativo ou positivo, pois é com base nesse conhecimento que poderá agir na solução de impasses existentes” (LUC-KESI, 2011, p. 269).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem preconizada pelo modelo pedagógico virtual UFRB está alicerçada nas concepções contemporâneas da avaliação formativa e mediadora, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. A utilização de ampla diversidade de instrumentos avaliativos e o plano de atividades, com suas respectivas orientações, fornece ao estudante subsídios sobre os elementos que lhe serão cobrados, visando verificar o nível de desenvolvimento das competências estabelecidas. A análise da implementação do modelo em um grupo de estudantes revelou a assertividades de seus princípios norteadores, especialmente ao promover a interação e a aprendizagem dos participantes.

## Considerações finais

O processo de avaliação da aprendizagem constitui-se parte integrante do ato educativo e deve fornecer os elementos necessários para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, na perspectiva do paradigma filosófico dialético, a avaliação deve ser contínua e funcional, isto é, realizada em função dos objetivos estabelecidos e do desenvolvimento das competências desejadas nos planos de ensino, fornecendo indicativos dos avanços e dificuldades dos estudantes e, concomitantemente, provendo subsídios para o replanejamento da prática educativa.

Nos ambientes e cenários virtuais de aprendizagem, o processo avaliativo é incrementado sobremaneira, tendo em vista a ecologia diversificada de atividades educativas,

potencializadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação que tornam possível a coleta de dados para a avaliação. Assim, a realização do processo contínuo de avaliação da aprendizagem, nos espaços virtuais, deve necessariamente contemplar a utilização de diversos instrumentos e atividades, ajudando o docente a construir o perfil de envolvimento e desempenho de cada estudante.

A análise do modelo pedagógico virtual implementado pela UFRB revelou a sistematização de um processo avaliativo concatenado com o paradigma dialético ou interacionista e a função formativa da avaliação. A proposição de diversas *e-atividades* com as interfaces digitais disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem torna possível o engajamento dos estudantes no processo de avaliação contínua, favorecendo a avaliação do desenvolvimento das competências no transcorrer da oferta do curso ou componente curricular. Ademais, a utilização de planos individuais das atividades, com seus respectivos baremas e critérios de correção, permite ao estudante saber de antemão o que lhe será solicitado, possibilitando compatibilizar sua agenda de estudos com os demais afazeres profissionais e pessoais.

Concluímos que a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância *online*, ancorado pelas diversas interfaces e tecnologias digitais, pressupõe elevado nível de retroalimentação, com a utilização de variado leque de instrumentos avaliativos, visando à obtenção de informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, do desenvolvimento das competências e da autonomia diante de uma sociedade imersa na cultura digital.

Este estudo não se encerra, visto que fornece inquietantes *insights* para a continuidade de pesquisas nessa temática. Urge o aprofundamento de investigações para se verificarem os resultados da aplicação abrangente do modelo pedagógico virtual UFRB, nos diversos cursos e programas no contexto da educação a distância, visando fornecer subsídios para a

sua avaliação sistêmica e contribuições para a melhoria contínua dos processos de avaliação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco; ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. Avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 73-76.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 250, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XUzRVL>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos; ESPÍRITO SANTO, Eniel do; MOREIRA, José Antônio. **Modelo pedagógico virtual UFRB**: por uma educação aberta e digital. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo\\_Pedagogico.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo_Pedagogico.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

CASARIN, Helen de Castro Silva e; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CONRAD, Dianne; OPENO, Jason. **Estratégias de avaliação para a aprendizagem online**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Estrategias\\_de\\_avaliacao\\_para\\_aprendizagem\\_online\\_Athabasca.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estrategias_de_avaliacao_para_aprendizagem_online_Athabasca.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

CORREA, Denise Mesquita *et al.* **Cartilha do docente para atividades não presenciais**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cartilha-do-Docente-APNP-UFSC.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; ESPÍRITO SANTO, Eniel do.

Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação DigCompEdu. **Práxis Digital**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 45, p.1-17, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; DIAS-TRINDADE, Sara. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 159-169. Disponível em: [https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81\\_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf](https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/797/1/a%20avaliacao%20da%20aprendizagem%20na%20educacao%20a%20distancia%20na%20perspectiva%20comunicacional.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação online. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO: CHALLENGES, Braga, 2009. **Anais eletrônicos** [...]. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 1675-1693. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/9420>. Acesso em: 19 abr. 2021.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 5. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Ronaldo Silva. **Conceitos e fundamentos de avaliação**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MILL, Daniel; VELOSO, Braian. Polidocência na educação a distância. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus,



2018. p. 506-510.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, José Antônio; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e)learning na sociedade digital**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-15, ago. 2002. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2002\\_teoriam\\_distancia\\_transacional\\_michael\\_moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teoriam_distancia_transacional_michael_moore.pdf). Acesso em: 02 mar. 2021.

MORAES, Simone Becher Araújo. Notas sobre a avaliação da aprendizagem em educação a distância. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 12-30, 2014. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/229/221>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Plataforma Agenda 2030. **Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PESCE, Lucila. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 190-212, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae235120121956>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SALES, Gilvandenys Leite. **Learning vectors: avaliação formativa em EaD online**. Recife: Imprima, 2017.

SALMON, Gilly. **E-tivities: the key to teaching and learning online**. Londres: Routledge, 2003.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.3882>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2YenUdN>. Acesso em: 02 abr. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 02/05/2021  
Aprovado em: 30/12/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# LÍNGUA DE SINAIS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

*Aline Dubal Machado\**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*

<https://orcid.org/0000-0002-6604-7149>

*Francieli Motter Ludovico\*\**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

<https://orcid.org/0000-0002-7655-497X>

*Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos\*\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

<https://orcid.org/0000-0002-5142-4730>

## RESUMO

A Língua de Sinais (LS) constitui os sujeitos surdos (SS) com identidade e cultura específica. As LS fazem parte da sociedade e, além da comunidade surda, os ouvintes têm se interessado em aprendê-la. Acredita-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são instrumentos mediadores que podem otimizar o ensino e o aprendizado de uma LS e promover a interação do surdo na sociedade. Uma das possibilidades é a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); para tanto, esses precisam ser acessíveis e bilíngues para os SS. Assim, a presente investigação realizou um mapeamento sistemático da literatura, o qual teve como objetivo identificar ambientes virtuais de aprendizagem existentes voltados para o ensino e aprendizado de uma Língua de Sinais, a fim de verificar se esses apresentam as seguintes características: ser acessível e bilíngue; sobre Libras; ser destinado a SS, aprendizes ouvintes (AO) e tradutores e intérpretes de LS (TILS); tratar de variações linguísticas e buscar constituir comunidades de prática. Cinco ambientes foram encontrados, todos acessíveis e bilíngues, e os resultados colaboram com futuras pesquisas e implementações que venham fortalecer e promover o aprendizado e valorização dessa língua.

**Palavras-chave:** Língua de Sinais; Libras; Tecnologia; Acessibilidade; AVA.

---

\* Doutora em Informática na Educação; Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana; Graduada em Educação Especial. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, campus Osório. E-mail: [aline.dubal@osorio.ifrs.edu.br](mailto:aline.dubal@osorio.ifrs.edu.br)

\*\* Doutora em Informática na Educação; Mestre em Letras; Licenciada em Letras – Português/Inglês. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Dois Vizinhos. E-mail: [francielim@utfpr.edu.br](mailto:francielim@utfpr.edu.br)

\*\*\* Doutora em Informática na Educação e em Linguística Aplicada; Mestre em Letras; Licenciada em Letras – Português/Inglês. Professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e do Instituto de Letras – UFRGS. E-mail: [patricia.campelo@ufrgs.br](mailto:patricia.campelo@ufrgs.br)

## ABSTRACT

### SIGN LANGUAGE AND VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: SYSTEMATIC LITERATURE MAPPING

Sign Language (SL) constitutes deaf people (DP) with specific identity and culture. SL are part of society and beyond the deaf community, hearing people have been interested in learning it. It is believed that Digital Information and Communication Technologies are mediative instruments that can optimize SL teaching and learning and promote the deaf interaction in society. One of the possibilities is the use of virtual learning environments (AVA), for this, they need to be accessible and bilingual for the DP. Thus, the present investigation carried out a systematic mapping of the literature, which aimed to identify Virtual Learning Environment focused on teaching and learning a Sign Language, in order to verify if they present the following features: being accessible and bilingual; being about Libras; being destined to DP, hearing students (HS) and SL Interpreters (SLI); dealing with linguistic variations and seeking to constitute communities of practice. Five environments were found, and the results collaborate with future research and implementations that come to strengthen and promote this language learning and its appreciation.

**keywords:** Sign language; Libras; Technology; Accessibility; VLE.

## RESUMEN:

### LENGUA DE SEÑAS Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: MAPEO SISTEMÁTICO DE LA LITERATURA

La Lengua de Señas (LS) constituye sujetos sordos (SS) con una identidad y cultura específicas. Lengua de Señas es parte de la sociedad y, además de la comunidad sorda, los oyentes se han interesado por aprenderla. Se cree que las Tecnologías Digitales de la Información y la comunicación son instrumentos mediadores que pueden optimizar la enseñanza y el aprendizaje de una LS y favorecer la interacción de las personas sordas en la sociedad. Una de las posibilidades es el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), para lo cual deben ser accesibles y bilingües a los SS. Así, la presente investigación realizó un mapeo sistemático de la literatura, que tuvo como objetivo identificar los entornos virtuales de aprendizaje existentes dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de una Lengua de Señas, con el fin de verificar si cuentan con las siguientes características: ser accesibles y bilingües; sobre Libras; estar dirigido a SS, aprendices oyentes (AO) y traductores e intérpretes de LS (TILS), tratar de variaciones lingüísticas y buscar constituir comunidades de práctica. Se encontraron cinco ambientes, todos accesibles y bilingües, y los resultados colaboran con futuras investigaciones e implementaciones que fortalecerán y promoverán el aprendizaje y apreciación de esa lengua.

**Palabras Clave:** Lengua de Señas; Libras; Tecnología; Accesibilidad; EVA.

## Considerações Iniciais

A língua é compreendida como uma prática social que carrega consigo as intenções, os desejos e os sonhos de um grupo específico. Isto é, as Línguas de Sinais (LS) permeiam a constituição do povo surdo, bem como a sua construção identitária e cultural. Além disso, é por meio da LS que os surdos entendem e representam as experiências e sentimentos vivenciados.

Desse modo, é por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que ocorre o desenvolvimento e o aprendizado dos sujeitos surdos de nosso país, e para que isso ocorra faz-se necessário que essa língua seja disseminada e propagada. Assim, além das comunidades surdas e do contexto educacional, atualmente, pode-se contar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como meios que podem mediar e otimizar o ensino da Libras.

Nesse âmbito tecnológico pode-se promover tal ensino não apenas para surdos, mas também para ouvintes, o que ratifica a necessidade de pesquisas e estudos de TDICs criadas e pensadas para possibilitar alternativas metodológicas e recursos didáticos diversificados para o ensino e aprendizado das Línguas de Sinais, os quais devem estar em consonância com o interesse e a singularidade de grupos sociais tão distintos mas que constituem uma só sociedade, tais como surdos e ouvintes. Ou seja, “é imprescindível que existam mecanismos que auxiliem na difusão e nos processos de ensino e aprendizagem da Libras, uma vez que esta é a segunda língua oficial do Brasil” (MACHADO; CASEIRA; SILVA, 2020, p. 204).

As investigações quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais têm sido ampliadas em variados contextos virtuais, devido aos surdos estarem expressando maior interesse em participar do mundo digital, o que se considera como um aspecto positivo na dinâmica social atual. Aliado a isso, os ouvintes demonstram curiosidade e desejo pelo aprendizado da Libras; por conseguinte, proporcionar recursos tecnológicos para o encontro entre esses

grupos permite a ampliação de oportunidades de acesso e comunicação entre a comunidade surda e os conhecedores/interessados pela Libras. “Por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo” (LÉVY, 1999, p. 96), e, assim, traçar um caminho viável para que formas diversificadas de comunicação aconteçam num contexto tecnológico benéfico para surdos e ouvintes de forma colaborativa e inclusiva.

Ao se pensar em grupos com interesses comuns, pode-se somar a ideia das comunidades de prática (CoP), pois a base para sua constituição vai ao encontro da coparticipação e da aprendizagem como prática social, a partir de interações sociais, do engajamento e do compartilhamento de conhecimentos entre os pares (LAVE; WENGER, 1991). Desse modo, ter a Libras em contexto tecnológico para surdos e ouvintes, a partir de uma proposta de comunidade de prática, poderá abrir alternativas mais viáveis de estruturar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) destinados e acessíveis que contemplem as questões culturais, sociais e linguísticas específicas desses sujeitos.

Da mesma maneira, faz-se essencial considerar as variações linguísticas (VL) presentes em todas as línguas, bem como na Libras, pois fazem parte dos *status* linguísticos das línguas, são parte da cultura e manifestação social de uma comunidade.

Neste cenário, o presente estudo objetiva mapear os AVA existentes voltados para o ensino e aprendizado de uma LS, a fim de verificar se algum deles apresenta as seguintes características: ser acessível e bilíngue; ser sobre Libras; ser destinado a sujeitos surdos (SS), aprendizes ouvintes (AO) e tradutores e intérpretes de Língua de Sinais (TILS); tratar de variações linguísticas e buscar constituir uma comunidade de prática.

O presente estudo inicia com discussões teóricas acerca dos seguintes tópicos: línguas de sinais, suas variações linguísticas, comunidade

surda, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem e comunidades de prática. Posteriormente, o percurso metodológico deste Mapeamento Sistemático da Literatura é detalhado. Por fim, há a apresentação dos resultados e discussões a partir dos estudos selecionados.

## Fundamentação teórica

A comunidade surda faz uso da Língua de Sinais (LS) como sua língua natural, salientando-se ser essa uma língua como outra qualquer, apenas com a diferença de constituir-se numa modalidade gestual-visual. Não existe uma única LS, ou seja, ela não é universal, já que se trata de língua e, como tal, específica dos diferentes povos e culturas. Para Gesser (2009, p. 11),

[...] uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um ‘código’ simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) língua (s). [...] Com a língua de sinais não é diferente [...].

Ademais, assim como qualquer outra língua, as línguas de sinais possuem variações linguísticas, que precisam ser estudadas e reconhecidas, legitimando essa como uma língua em uso e demonstrando a cultura e a identidade dos sujeitos que a utilizam em diferentes regiões (QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; QUADROS, 2017).

Na língua de sinais de um mesmo país, podemos identificar diversas alterações/variações feitas por seus usuários. Nas línguas orais isso também acontece, se observarmos o Português que é falado no Nordeste do Brasil podemos observar diferenças do Português falado no Sul do país. Dentro de um mesmo período de tempo e de um mesmo país podem haver inúmeras mudanças na língua, isso acontece, por exemplo, na pronúncia de palavras nas diferentes regiões do país, em uma mesma nação (COSTA, 2018 p. 50).

Para Karnopp (2009), as formas variadas de se usar os sinais são vistas como “variedades linguísticas”, pois “a língua é um objeto flexível e suas transformações e variações são fenômenos linguísticos que acontecem de forma natural, consequências de fatores internos da língua e externos, no contato com outras línguas” (COSTA, 2018 p. 53).

Portanto, compreende-se que os sujeitos surdos constituem-se pela sua língua, tendo identidade e cultura próprias. Corroborando com essa afirmação, Gesser (2009) afirma que tanto surdos como ouvintes são permeados por múltiplas identidades e culturas, a partir da língua que utilizam.

No âmbito das comunidades surdas há o convívio de surdos e ouvintes, sendo esses familiares, amigos, professores e intérpretes, bem como demais sujeitos interessados em compartilhar e vivenciar a experiência em uma comunidade surda. Destaca-se, nesse contexto, o papel fundamental do tradutor e intérprete de Língua de Sinais (TILS) Libras/Língua Portuguesa, pois é um profissional sempre muito atuante no cotidiano dos sujeitos surdos. Segundo Lopes (2007, p. 75-76), “pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas. No caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua [...] terem intérpretes”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a segunda língua oficial do Brasil desde 2002, conforme estabelece a Lei n.º 10.436. De acordo com essa lei, entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza gestual-visual, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico da comunidade surda, o qual transmite ideias e fatos. Essa língua visual-motora representa e identifica os surdos.

Logo, as línguas de sinais são línguas que se configuram de modo diferente, isto é, possuem a modalidade de uma língua gestual-visual, porque são produzidas por sinais manuais e

compreendidas pela percepção visual. Dessa forma, por ser de fácil percepção e compreensão para a comunidade surda por sua hábil capacidade visual e gestual, a língua de sinais é considerada por essa comunidade como sua língua natural, a língua que os constitui e os representa. A língua de sinais é natural, como toda e qualquer língua oral, porque incorpora e transmite a cultura, a arte, a poesia e a luta do povo surdo (MACHADO; CASEIRA; SILVA, 2020, p. 193-194).

Os sujeitos surdos formam uma comunidade com uma língua específica, a qual é utilizada por e estrutura um grupo linguístico e culturalmente diferente, ou seja, pode-se dizer que são “estrangeiros em seu país”. Assim, apesar da comunidade surda estar inserida em nossa sociedade, encontra muitas vezes limites para participar dela, em virtude da diferença quanto à língua de que faz uso. Entretanto, na última década, ocorreu por parte dos ouvintes um movimento maior quanto ao respeito e ao reconhecimento da Libras, embora ainda não o suficiente, devido à aprovação de legislações que fortaleceram o seu *status* como língua. Assim, destaca Silveira (2020, p. 313), quando afirma que “no início deste século, houve um aumento da oferta de cursos de Libras para ouvintes, como L2”.

Além dessas mudanças, os artefatos tecnológicos contribuíram de maneira significativa para a acessibilidade e autonomia dos SS. Diante deste cenário, cada vez mais estão sendo pensadas e elaboradas ferramentas e ambientes digitais para esse público. No Brasil, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, cifra que representa 5,1% da população do país. A partir disso, possibilitar aos sujeitos surdos fazerem uso de instrumentos tecnológicos adequados, os quais respeitem a sua compreensão de mundo – que passa pelo canal visual –, potencializando, assim, sua inclusão, é oportunizar a uma parte expressiva da população a participação na sociedade de forma ativa e com cidadania.

Logo, a Libras, assim como outras LS, tem recebido visibilidade com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação sustentadas pela *Web 2.0*, pois permite que os surdos possam se comunicar por meio de sua própria língua. Alguns ambientes tecnológicos disponíveis estão sendo pensados e estruturados para promover possibilidades de interação mediante o uso da Libras. Desse modo, para Machado, Caseira e Silva (2020, p. 195-196), “considera-se [...] a conexão entre os sujeitos surdos via ferramentas virtuais, com intuito educacional ou de assegurar a Libras e potencializar a interação, como mais um caminho necessário e viável nos dias de hoje”. Assim, pensar em recursos tecnológicos acessíveis e projetados para a especificidade dos grupos sociais é essencial, pois configura-se como forma de garantir práticas educativas contextualizadas, além de ser uma questão de direitos humanos.

Nesse arcabouço de ideias, tem-se como base a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), que contribui trazendo o pressuposto de que é preciso fazer uso de recursos variados quando se estruturam as práticas pedagógicas, observando e respeitando a singularidade de cada sujeito. Assim, os recursos tecnológicos são também elaborados com objetivos determinados e contêm funções específicas para as quais foram desenvolvidos. Corroborando com essa reflexão, tem-se Santarosa (2010, p. 22-23):

[...] as pesquisas desenvolvidas por Vygotsky, problematizadas pela interface das tecnologias de informação e de comunicação, permitem qualificar os movimentos que buscam uma intervenção mais ética para a história de desenvolvimento de sujeitos marcados pelos rótulos da deficiência, da incapacidade e da anormalidade.

Assim, as TDICs são vistas como instrumentos de mediação que otimizam os processos de aprendizagem por meio das interações sociais, embasadas em recursos tecnológicos, materiais digitais e audiovisuais. As novas linguagens possibilitam, mediante conexões, formas variadas de interação; portanto, por meio de



aplicativos, *e-mails*, *chats*, *wikis*, fóruns, redes sociais, videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem e outros *softwares*, os sujeitos compartilham práticas sociais e educacionais em que a produção do conhecimento pode ser viabilizada (FIGUEIREDO, 2019). Barcellos (2014, p. 28) corrobora quando explica que “temos os instrumentos tecnológicos como recursos mediadores de nossas ações. A mediação, portanto, envolve sobremaneira ferramentas, além das relações interpessoais, de modo que o artefato tecnológico seja também um item mediador de conhecimento”.

Desse modo, o desenvolvimento e o uso de ferramentas tecnológicas acessíveis, que oportunizem às pessoas aprender, com suas distintas especificidades, são essenciais. Para isso, faz-se necessário pensar em como se devem estruturar ambientes mediadores nas práticas educacionais voltadas à diversidade existente em nosso contexto, tal como para a comunidade surda. Ou seja, existe busca pelo aprendizado das LS e para isso acredita-se que as ferramentas tecnológicas possam ser instrumentos mediadores significativos para amparar a interação e a colaboração, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fomentando espaços para constituição de comunidades de prática (CoP) de LS.

Um AVA destinado à comunidade surda deve ser bilíngue; de acordo com Goldfeld (2002, p. 43), “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Logo, pensar numa proposta bilíngue refere-se à compreensão de que a língua de sinais é uma língua natural, a primeira língua dos surdos, que como segunda língua têm a língua oficial de seu país.

Dessa forma, se o AVA é preparado e reúne um público que tem interesses em comum, nesse caso a Libras, esse ambiente pode integrar uma comunidade de prática. Conforme Lave e Wenger (2015), CoP refere-se a um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão, diante de um tema, o qual impli-

ca que os membros da comunidade aprofundarão seus conhecimentos e habilidades conforme interagirem regularmente. Assim, compreende-se, com Piccoli, Ahmad e Ives (2001), que ambientes virtuais de aprendizagem são baseados em computador, sistemas abertos que permitem a interação do participante por meio de comunicação síncrona ou assíncrona, que permitem comunicação, interação, colaboração, além de acesso a materiais de forma independente. Os autores explicam ainda que em um AVA o processo de aprendizagem pode incorporar e alavancar as relações muitos-para-muitos entre os alunos e com instrutores.

Ramos, Ramos e Asega (2017, p. 02) consideram que o uso das TDICs “nas interações sociais tem promovido novas possibilidades de comunicação, interação e ensino”. Logo, faz-se fundamental conhecer quais instrumentos tecnológicos estão sendo desenvolvidos e disponibilizados para promover acesso e inclusão dos sujeitos surdos no meio digital. É essencial, assim, identificar quais ferramentas podem proporcionar trocas comunicativas entre SS, aprendizes ouvintes e tradutor e intérprete de Língua de Sinais, como espaços de interação para mediar o ensino e aprendizado de uma LS.

## Percurso Metodológico

O presente estudo constitui um Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), o qual é indicado quando busca-se uma visão geral de uma área (MOHER; STEWART; SHEKELLE, 2015). Dermeval, Coelho e Bittencourt (2017) explicam que o MSL caracteriza-se como estudo secundário e com objetivo exploratório, diferentemente da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que é o método mais consolidado na área da informática na educação.

Logo, tendo como objetivo mapear os Ambientes Virtuais de Aprendizagem existentes para o ensino e aprendizado de uma Língua de Sinais, o MSL foi conduzido considerando os princípios do protocolo descrito por Kitchenham e Charters (2007), conforme Figura

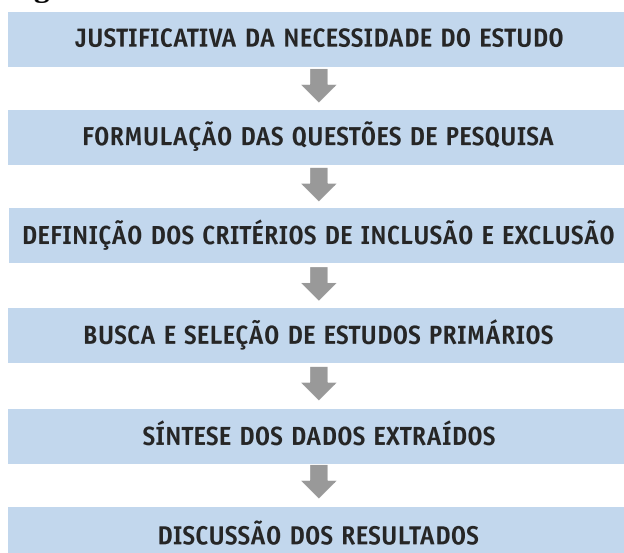


1. Embora existam estudos relacionados à LS e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, verificou-se que não existe um estudo da literatura no que se refere a AVA voltados para o ensino e aprendizado de uma LS, o que justifica a necessidade da presente investigação.

Conforme objetivo exploratório, as questões norteadoras são: Q1) Quais AVA voltados para o ensino e aprendizado da Libras existem? Q2) Entre esses, existe algum AVA acessível e bilíngue para os surdos? Q3) Entre esses AVA, existe algum que aborde questões sobre VL? Q4) Entre esses, existe algum AVA que trate sobre comunidades de prática (CoP)? Q5) Algum desses recursos destina-se aos aprendizes ouvintes, surdos e TILS?

Na sequência, foram identificadas as palavras-chave, temas centrais da pesquisa, para compor a *string* de busca do MSL: (“libras” OR “sign language” OR “asl” OR “deaf language”) AND (“virtual learning environment” OR “digital resource” OR “communities of practice” OR “app”) AND (“teaching” OR “learning”). Salienta-se que o termo *Variações Linguísticas (VL)*, que faz parte do escopo desta investigação, não foi incluído para não restringir a busca, a fim de que pudéssemos encontrar maior número de contribuições.

**Figura 1** – Protocolo do MSL



**Fonte:** Elaborada pelas autoras com base em Kitchenham e Charters (2007).

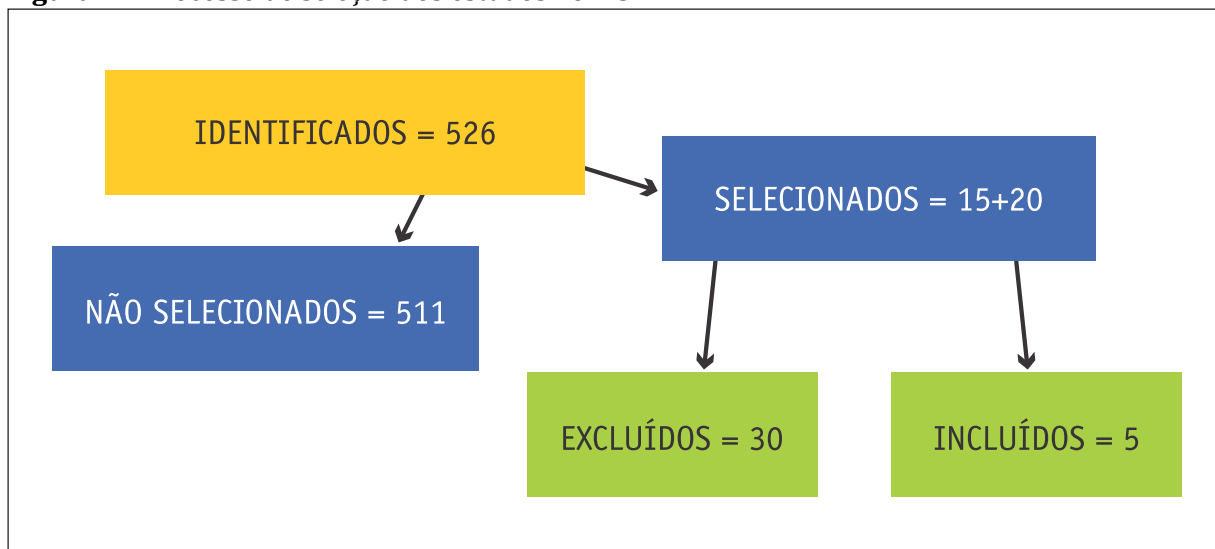
Assim, a busca foi realizada no portal de Periódicos da Capes, que “contém mais de 38 mil publicações, incluindo bases como SCOPUS, SpringerLink, IEEE, Scielo, ScienceDirect entre outros” (PAZ; CAZELLA, 2018). Além dos termos citados para busca, foram inseridos filtros no próprio portal, procurando apenas periódicos revisados por pares, artigos completos e publicados no período de 2010 a julho de 2020. Foram encontrados 526 artigos. Com base na leitura de título, palavras-chave e resumo de cada estudo, e aplicados os critérios de Inclusão e Exclusão conforme Quadro 1, restaram 15 artigos para a leitura completa.

**Quadro 1** – Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
(I1) Artigos completos;	(E1) Artigos de revisão ou resumidos;
(I2) Artigos publicados entre 2010 e julho de 2020;	(E2) Artigos que apresentam pouca aderência ao contexto da pesquisa;
(I3) Artigos Revisados por pares.	(E3) Artigos duplicados ou redundantes.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na próxima etapa, realizou-se mais uma busca, a qual consistiu em apresentar para um especialista da área a lista de fontes encontradas e solicitar que o mesmo sugerisse novas e indicasse outros especialistas a serem consultados (LITELL *et al.*, 2008). Assim, a partir de recomendações de um especialista, mais 20 estudos foram incluídos, totalizando 35 estudos para serem lidos na íntegra. Após a leitura desses artigos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão, cinco (05) foram selecionados para a análise, os quais foram considerados relevantes para responder às questões de pesquisa. O processo de seleção pode ser visualizado na Figura 2.

**Figura 2** – Processo de seleção dos estudos no MSL

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Dos cinco (05) artigos selecionados, dois (02) estão em Língua Portuguesa (REINOSO; TAVARES, 2015; PIVETTA *et al.*, 2016), e três (03) em Língua Inglesa (TRINDADE *et al.*, 2012; CAPUANO *et al.*, 2011; BREGA *et al.*, 2014). Todos os artigos analisados serão apresentados na sequência.

## Resultados e Discussão

Os estudos selecionados são agora apresentados, iniciando com uma síntese de cada um deles para, posteriormente, elencar a análise e respostas das questões de pesquisa nesse Mapeamento Sistemático da Literatura.

O estudo de **Trindade *et al.*** (2012) analisou o papel das ferramentas da plataforma Knowledge Management (KM), plataforma de gestão de conhecimentos utilizada para cultivar uma Comunidade de Prática (CoP) em seus processos de criação, transferência e aprendizado. A CoP estudada foi uma organização formal do conhecimento baseada na aprendizagem e na avaliação de aspectos sociolinguísticos da Língua Brasileira de Sinais, formada por membros surdos e ouvintes, os quais cultivaram essa organização por meio de reuniões colaborativas com uso de ferramentas da *Web*.

As tarefas realizadas na CoP durante as reuniões permitiram a interação entre os membros

e a criação de conhecimento em Libras, por meio da troca de experiências, execução de tarefas e documentação de reunião, entre outros. A plataforma KM utilizada forneceu ferramentas para compartilhamento, armazenamento e organização da informação, bem como para gestão de conhecimento, registro e controle de projetos, caracterizando as diversas possibilidades de KM em espaços colaborativos que ocorreram na CoP estudada. O ambiente do KM foi projetado para receber informações que agregavam valor aos processos, com o conhecimento sendo armazenado em um banco de dados de informações acessível a todos os membros da CoP.

A pesquisa focou no papel que a plataforma KM desempenhou dentro do processo da CoP e concluiu que suas ferramentas, baseadas na *Web*, foram fundamentais para o cultivo da CoP. No entanto, surgiram requisitos adicionais, tais como: videoconferência, recursos de manipulação de vídeo, melhor gerenciamento da comunicação assíncrona e melhoria na usabilidade da interface, entre outros.

O estudo de **Capuano *et al.*** (2011) descreve o desenvolvimento do ambiente de e-Learning centrado no surdo – DELE (*Deaf-centred E-Learning Environment*), focado na utilização das habilidades visuais desses usuários. O ambiente de *e-learning* é baseado em cognição/

semântica incorporada, imitação, narrativa e construção de jogos educativos. Metáforas conceituais fornecem a estrutura de navegação de todo o ambiente, no qual os caminhos de aprendizagem são desenvolvidos. O estudo mostra que o DELE estava passando por testes nos quais os usuários finais forneciam *feedback* sobre o uso do sistema. Os autores pensam que o DELE poderia afetar positivamente a metodologia didática usada com jovens surdos, por meio de uma nova abordagem visual do ensino.

No DELE, a metáfora conceitual é usada para melhorar a acessibilidade no ambiente virtual: conceitos familiares aos usuários surdos são explorados para representar ambientes e dados virtuais. Sua representação gráfica é a de um *campus*, como de um colégio ou universidade, metáfora que serve como estrutura geral para navegação na plataforma. Diferentes ambientes dentro do sistema são representados como histórias diferentes, e o caminho de aprendizagem em si pode ser visto como uma história com o usuário como seu personagem principal. Os jovens que usam a plataforma podem transitar por diferentes atividades de aprendizagem usando os *links* fornecidos, ou criar conexões entre elas, percorrer caminhos estabelecidos ou criar novos com base nas preferências individuais. Um dos aspectos de mais destaque do DELE é a colaboração: os jovens terão a opção de se comunicar por meio de linguagem gestual, texto ou videoconferência. O DELE está sendo implementado como um único módulo do Moodle. Foi ligeiramente modificado em seu código principal. Enquanto o *hardware* padrão, como mouse, teclado e webcam, permitirá a interação com a plataforma, a experimentação está sendo realizada com um módulo de reconhecimento de gestos que reconhece gestos simples através das webcams. Esse módulo pode ser usado para implementar maneiras alternativas de executar alguns comandos gerais do sistema, como navegar no ambiente ou solicitar ajuda

online. O DELE é inteiramente influenciado pelo conceito de *design* centrado no usuário e tenta implementar uma abordagem profunda em nível humano para o desenvolvimento de sistemas de computador.

O estudo de **Reinoso e Tavares (2015)** apresenta o desenvolvimento e a implementação do Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA) para ensino e aprendizagem da Libras, com o intuito de valorizar a comunicação bilíngue entre aprendizes surdos e ouvintes, professores e intérpretes, garantindo recursos de inclusão e desenvolvimento colaborativo de atividades. O ADA foi intitulado *MVLBRAS* e nele houve a integração de recursos de tecnologias assistivas para suporte ao aprendizado da Libras e de Português.

*MVLBRAS* configura-se como um ambiente digital para aprendizagem colaborativa de Português e Libras, para que pessoas surdas e ouvintes (aprendizes, professores e intérpretes) possam aprender ambas as línguas por meio da interpretação colaborativa de textos escritos em Português e da tradução desses para a Libras, utilizando a forma gestual animada. Desta forma, oportuniza a construção individual de um dicionário de gestos visuoespaciais e palavras em Libras, bem como a construção de dicionários em grupo pelos intérpretes autorizados. Por meio desses recursos há a possibilidade de registrar sinais usados pelos aprendizes, auxiliando o acompanhamento da evolução da aprendizagem deles na utilização da Libras e, ainda, propicia o registro de expressões locais ou regionais. Para isso, o *MVLBRAS* faz uso de variados dicionários de vídeos de palavras da Libras, na forma gestual animada, durante as traduções; logo, flexibiliza-se e direciona-se a tradução, pois é possível usar as definições e vocabulários mais apropriados para o público envolvido.

O artigo de **Pivetta et al. (2016)** apresenta estudo referente à adaptação da plataforma Moodle para ser um ambiente bilíngue para interação em CoP. Considerando-se que esse seja

um ambiente colaborativo, ainda necessitou ser implementado com tecnologias específicas e, assim, desenvolveu-se o protótipo *Moobi – Moodle Bilíngue*. Uma vez que o *Moodle* não possui recursos específicos de acessibilidade, o estudo traz uma análise de itens para a implementação do *Moobi* com base na teoria da Cognição Situada nas Comunidades de Prática – (LAVE; WENGER, 1998 apud PIVETTA *et al.*, 2016).

Com esse fim, foram implementados vídeos explicativos em Libras (aberto ao clicar no ícone “mão azul”) ou imagem da *SignWriting* – escrita de sinais (aberto ao clicar no ícone “mão vermelha”). O *Chat* está disponível em todo ambiente, no intuito de promover a acessibilidade e a usabilidade. Assim, quando duas ou mais pessoas estão online podem interagir. O Fórum de discussão interativo viabilizou postagens, *upload* e *download* de arquivos, inserção de vídeos, enquetes, glossário e ferramentas de interação colaborativas (criação de mapas mentais, conceituais, organogramas etc.). Outro recurso implementado foi a captura de vídeo. Os vídeos apresentados eram transparentes e flutuantes. O *software* de Videoconferência também foi integrado ao *Moobi*, de modo que os membros pudessem se comunicar usando o sistema (*MConf*), sem a necessidade de um login. Em relação ao correio eletrônico (e-mail), esse foi direcionado ao cliente-servidor, onde os membros podem enviar e-mail para todos da comunidade ou para outros. Mais um recurso disponível foi o Tradutor automatizado, que por meio de uma parceria com a empresa *ProDeaf* foi integrado ao *WebLibras* no *Moodle*, possibilitando tradução do Português para Libras.

O estudo traz uma análise sobre os requisitos funcionais, averiguando se esses contribuíram para tornar o *Moobi* um espaço bilíngue que permeia a interação para uma CoP. Concluiu que a tecnologia tem relevância nas relações e compartilhamento de informações, além de verificar que Li-

bras e Língua Portuguesa necessitam estar presentes em AVA na mesma completude, fomentando as interações e permeando o bilinguismo.

Em seu estudo, **Brega *et al.* (2014)** apresentam um ambiente de realidade virtual 3D, o qual oferece suporte a salas de bate-papo para deficientes auditivos e para o ensino da Libras. Oportuniza aos usuários surdos que se comuniquem entre si de maneira sincronizada e instantânea, por meio de uma sala de bate-papo on-line. Para isso, desenvolveu-se um avatar tridimensional que pode traduzir palavras ou frases do português para a Libras.

Desta forma, o estudo teve como intenção melhorar o processo de ensino-aprendizagem para todos os interessados em Libras, por meio de aulas de *e-learning*, apresentando detalhes dos sinais aos alunos, para que eles possam estudá-los de forma mais específica do que no mundo real. A oportunidade de envolvimento e interação fornecida pelo ambiente virtual foi usada para aprofundar a compreensão dos usuários surdos. A motivação para o uso da tecnologia de realidade virtual ocorreu pela necessidade de os usuários surdos visualizarem os sinais em Libras de forma mais completa (ver como é realizada a configuração de mãos, movimento, ponto de articulação e expressões faciais), exigindo, assim, uma visualização tridimensional.

Para avaliar o aplicativo realizou-se o teste de usabilidade, e todos os participantes concordaram que ele forneceu comunicação on-line entre seus usuários. Além disso, entenderam os sinais da Libras realizados pelo avatar. O resultado desta pesquisa mostrou um alto índice de aceitação para o sistema, sendo que o avatar, por meio da simulação 3D (movimentos das mãos, braços, ombros e dedos), representou sinais considerados precisos para a compreensão e comunicação em Libras.

Com base nos estudos apresentados e nos dados sintetizados no Quadro 2, realiza-se aqui uma análise reflexiva relacionando aspectos trazidos nas pesquisas abordadas.

**Quadro 2** – Síntese dos estudos analisados

ARTIGO	ACESSÍVEL PARA SURDO	BILÍNGUE PARA SURDO	ABORDA QUESTÕES SOBRE VL?	TRATA DE COP?	INTEGRA OUVINTES?	
					TILS	AO
<b>Trindade et al. (2012)</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
<b>Capuano et al. (2011)</b>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
<b>Reinoso e Tavares (2015)</b>	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
<b>Pivetta et al. (2016)</b>	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
<b>Brega et al. (2014)</b>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O *Moobi* (PIVETTA *et al.*, 2016) faz captura de vídeo integrada ao ambiente tecnológico, no entanto, esses vídeos têm fundo transparente e ficam flutuantes na tela, o que não é considerado positivo por muitos surdos, pois pode-se confundi-los com o fundo do ambiente. Conforme Trindade *et al.* (2012), implementar a captura de vídeos dentro do próprio ambiente é um requisito adicional necessário para promover acessibilidade.

Capuano *et al.* (2011) fazem uso de narrativas, o que está atrelado à possibilidade dos surdos relatarem suas experiências culturais e linguísticas, (re)conhecendo o contexto social em que estão inseridos. No ambiente DELE (Capuano *et al.*, 2011) os usuários seguem e constroem seus próprios caminhos de aprendizagem, e essa característica pode ser motivadora, pois eles fazem uso do ambiente conforme sua necessidade. Para a concepção do DELE (Capuano *et al.*, 2011), buscou-se uma aplicação mais rigorosa das diretrizes de acessibilidade de conteúdo da *Web*, considerando que toda experiência de aprendizado

deve se tornar mais acessível com um esforço de olhar o aprendizado on-line com os olhos de “surdos”. Esse aspecto é importante, pois viabiliza questões culturais e linguísticas que são intrínsecas para esses sujeitos.

O *MVLBRAS* (REINOSO; TAVARES, 2015) promove o registro e acompanhamento de sinais em Libras que apresentem variantes linguísticas, abordando aspectos regionais, expressões locais e traços culturais. Destaca-se, também, que o *MVLBRAS* (REINOSO; TAVARES, 2015) oportuniza a elaboração de dicionários pessoais, onde o aprendiz surdo pode registrar sinais em Libras do seu uso. Assim, os sinais não oficiais da Libras podem ser identificados e usados pela comunidade.

A pesquisa de Brega *et al.* (2014) tem como foco a comunicação entre surdos e ouvintes pelo uso do avatar 3D, desenvolvido no estudo analisado, o qual apoia as trocas comunicativas, servindo de suporte a consultas sobre determinado sinal em Libras, e traz resultados relevantes num processo de ensino e aprendizado da Libras. Brega *et al.* (2014) consideram que num

ambiente de realidade virtual, na ferramenta *Chat*, utilizando-se o avatar 3D, pode-se gerar interação e auxílio quanto ao vocabulário para atividades educacionais. Considera-se que um ambiente que proporcione interação e colaboração ofereça um diferencial pela presença/ação de seus membros.

## Considerações Finais

O estudo oportunizou o (re)conhecimento de AVA direcionados a SS, AO e TILS e voltados ao ensino e aprendizado da Libras atrelado ao uso de instrumentos mediadores que fomentem interação, colaboração, valorização das variações linguísticas e criação de comunidades de prática. Com base no MSL, constataram-se quatro ambientes virtuais de aprendizagem: KM (TRINDADE *et al.*, 2012), DELE (CAPUANO *et al.*, 2011); *MVLBRAS* (REINOSO; TAVARES, 2015) e *Moobi* (PIVETTA *et al.*, 2016) e um ambiente de realidade virtual 3D (BREGA *et al.*, 2014). De forma geral, todos objetivam fomentar o ensino e aprendizado da Libras, cada um desenvolvendo ferramentas de acordo com suas especificidades, mas com a intenção de promover acesso à Libras de forma mais igualitária (Q1).

Os cinco ambientes trazidos para análise são acessíveis e bilíngues para surdos (Q2) (TRINDADE *et al.*, 2012; CAPUANO *et al.*, 2011; REINOSO; TAVARES, 2015; PIVETTA *et al.*, 2016; BREGA *et al.*, 2014), pois disponibilizam os recursos em Libras e Língua Portuguesa, bem como ferramentas que promovem a acessibilidade aos sujeitos surdos em seus ambientes.

Entre os ambientes estudados, dois abordam questões relacionadas às Variações Linguísticas (Q3) (TRINDADE *et al.*, 2012; REINOSO; TAVARES, 2015). Entretanto, na pesquisa descrita por Reinoso e Tavares (2015), as variantes linguísticas não se encontram entre os principais objetivos. Em relação às comunidades de prática (CoP), identificou-se que dois dos ambientes (TRINDADE *et al.*, 2012; Pivetta *et al.*, 2016) trouxeram estudos referentes ao

tema. O estudo de Pivetta *et al.* (2016) concluiu que a tecnologia possui relevância para as relações e compartilhamento de informações, no entanto, o contexto estudado não manteve uma CoP. Já Trindade *et al.* (2012), ao trazer uma CoP formal, concluem que as ferramentas baseadas na *Web* foram essenciais para o cultivo da comunidade de prática (Q4).

O ambiente *MVLBRAS* (REINOSO; TAVARES, 2015) é o único entre os analisados que integra aprendizes surdos e ouvintes, TILS e professores (Q5). O AVA *DELE* (CAPUANO *et al.*, 2011) destina-se apenas a surdos, o KM (TRINDADE *et al.*, 2012) e o ambiente de realidade virtual 3D (BREGA *et al.*, 2014) são voltados para aprendizes surdos e ouvintes e o *Moobi* (PIVETTA *et al.*, 2016) trata-se de um AVA para ouvintes, surdos e professores.

Por fim, destaca-se a importância da acessibilidade, do bilinguismo e da usabilidade de AVA para os surdos, além de oportunizar espaços para o aprendizado de Libras por parte de ouvintes. Logo, o MSL pode contribuir para o conhecimento de AVA disponíveis para uso e para futuras pesquisas e inovação, com vistas a desenvolvimentos focados na comunidade surda. Assim, os aspectos aqui apresentados servem para basear demais estudos e outras implementações, fomentando a utilização das TDICs junto às trocas linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes, configurando uma sociedade com maior diversidade e respeito.

Este Mapeamento Sistemático da Literatura foi realizado para reunir as contribuições já existentes na literatura e, futuramente, fornecer as bases para desenvolvimento de um AVA destinado a sujeitos surdos, aprendizes ouvintes e tradutores e intérpretes de Língua de Sinais que busque integrar uma comunidade de prática passível de fortalecer o aprendizado de Libras e o reconhecimento dessa língua.

## REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Patrícia Silva Campelo Costa. **O Processo de Criação Colaborativa de Tarefas em**



- Língua Estrangeira em Ambiente digital por Professores em Formação.** 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- BREGA, José Remo; RODELLO, Idelberto Aparecido; DIAS, Diego Roberto Colombo; MARTINS, Valéria Farinazzo; GUIMARÃES, Marcelo de Paiva. A virtual reality environment to support chat rooms for hearing impaired and to teach Brazilian Sign Language (LIBRAS). IEEE/ACS 11th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA), Doha, p. 433-440, 2014. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7073231>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CAPUANO, Daniele; GROVES, Kate; MONTE, Maria Tagarelli; ROCCAFORTE, Maria. A Deaf-centred E-Learning Environment (DELE): challenges and considerations. **Journal of Assistive Technologies**, v. 5, n. 4, p. 257-263, 2011. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17549451111190669/full/html?skipTracking=true>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- COSTA, Francinei Rocha. **Variação linguística na Língua Brasileira de Sinais-um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas.** 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194323/PLLG0744-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda; BITTENCOURT, Ig Ibert. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig Ibert; PIMENTEL, Mariano (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa.** Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interativa. São Paulo: Plexus, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010.** Disponível em: <<http://www.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- KARNOPP, Lodenir. **Fonética e Fonologia.** Ensino a Distância, Curso de Graduação em Letras Libras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Material didático. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia\\_TextoBase.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia_TextoBase.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.
- KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. **Technical Report EBSE 2007-001**, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne C. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** New York: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne C. **Communities of practice: A brief introduction.** April 15, 2015. Disponível em: <<https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 23 set. 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTELL, Julia H; CORCORAN Jacqueline; PILLA, Vijayan. **Systematic reviews and meta-analysis.** New York: Oxford University Press, 2008.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MACHADO, Aline Dubal; CASEIRA, Ingrid Gonçalves; SILVA, Ana Clara Jardim da. Litoral Libras: plataforma virtual da Língua Brasileira de Sinais com foco nas variações linguísticas do litoral norte gaúcho para a promoção da acessibilidade entre surdos e ouvintes. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. v. 5, n. 2, p. 188-207, nov. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu>>.

[br/index.php/LinguaTec/article/view/4596](https://br/index.php/LinguaTec/article/view/4596)>.

Acesso em: 20 jan. 2021.

MOHER, David; STEWART, Lesley; SHEKELLE, Paul. All in the Family: systematic reviews, rapid reviews, scoping reviews, realist reviews, and more. **Systematic Reviews**, n. 4, art. 183, 2015. Disponível em: <<https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-015-0163-7>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PAZ, Fábio Josende; CAZELLA, Silvio César. Integrando Sistemas de Recomendação com Mineração de Dados Educacionais e Learning Analytics: Uma revisão sistemática da Literatura. **Renote – Revista novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85925>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PICCOLI, Gabriele; AHMAD, Rami; IVES, Blake. Web-Based Virtual Learning Environments: a Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic it Skills Training. **MIS Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 401-426, December 2001. Disponível em: <[http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/TIES462/Materiaalit/Piccoli\\_ym.pdf](http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/TIES462/Materiaalit/Piccoli_ym.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

PIVETTA, Elisa Maria; SAITO, Daniela Satomi; ULBRICHT, Vania Ribas; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco. Bilingual Learning Environment to Support a Community of Practice. **Revista Científica TEKNOS Ingenierías**, v. 16, p. 83-96, 2016.

QUADROS, Ronice Müller. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; RAMOS, Simone Telles Martins; ASEGA, Fernanda Katherine. Google Drive: Potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para ensino de línguas. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/>

[view/32217](https://view/32217)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

REINOSO, Luiz Fernando; TAVARES, Orivaldo de Lira. MVLBRAS: ambiente digital para comunidades de aprendizagem com recursos inclusivos para surdos. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE, 26, Maceió, AL, 2015. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5358>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Debora; PASSERINO, Liliana; ESTABELL, Lizandra Brasil; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; GELLER, Marlise. **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Com. Ltda., 2010.

SILVEIRA, Luciane Cruz. A importância das políticas linguísticas para a difusão da libras. **Revista Porto das Letras**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 313-327, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9920/18309>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TRINDADE, Daniela de Freitas Guilhermino; GARCÍA, Laura Sánchez; ANTUNES, Diego Roberto; SILVA, Rafaella Aline Lopes da. Challenges of knowledge management and creation in communities of practice organisations of Deaf and non-Deaf members: requirements for a Web platform. **Behaviour & Information Technology**, v. 31, n. 8, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/254220507\\_Challenges\\_of\\_knowledge\\_management\\_and\\_creation\\_in\\_communities\\_of\\_practice\\_organisations\\_of\\_Deaf\\_and\\_non-Deaf\\_members\\_Requirements\\_for\\_a\\_Web\\_platform](https://www.researchgate.net/publication/254220507_Challenges_of_knowledge_management_and_creation_in_communities_of_practice_organisations_of_Deaf_and_non-Deaf_members_Requirements_for_a_Web_platform)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras ecogidas**. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

*Recebido em: 07/04/2021*

*Aprovado em: 06/11/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Entrevista





# ENTREVISTA COM PEDRO DEMO: PERSPECTIVAS, CONTRADIÇÕES E CRÍTICA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO DISPOSITIVO EDUCACIONAL

*Marcello Ferreira\**

*Universidade de Brasília*

<http://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

*Marcos Rogério Martins Costa\*\**

*Universidade de Brasília*

<https://orcid.org/0000-0002-4627-9989>

*Pedro Demo\*\*\**

*Universidade de Brasília*

<https://orcid.org/0000-0001-9975-3413>

## RESUMO

Pedro Demo é um dos mais importantes especialistas brasileiros nos campos da sociologia e da metodologia científica aplicada às Ciências Sociais. Fundamentamos e transcrevemos, aqui, a entrevista com ele realizada em julho de 2021, com o objetivo de desdobrar o fenômeno do letramento científico no Brasil, a partir de suas experiências e vivências. Sua carreira universitária ocorreu, principalmente, na Universidade de Brasília, na qual se aposentou como professor titular no Departamento Sociologia e no programa de pós-graduação em Direitos Humanos. Realizou pós-doutoramento na Universidade da Califórnia e foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação. Na entrevista, o prestigioso intelectual trata de diversos aspectos relacionados à carreira e às respectivas linhas de pesquisa, à educação e ao ensino e à promoção da ciência em contexto nacional e internacional, abordando padrões, controvérsias e inflexões críticas em diferentes dimensões do fazer científico como prática social e, portanto, meio de sua transformação. Ficaram repisadas as noções de qualidade política e qualidade formal da avaliação como indicador da práxis educacional.

**Palavras-chave:** Pedro Demo; entrevista; letramento científico; ciências sociais.

\* Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com estágio pós-doutoral em Educação em Ciências na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor e Vice-Diretor no Instituto de Física e orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [marcellof@unb.br](mailto:marcellof@unb.br).

\*\* Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) com estágio pós-doutoral em Ensino de Física pela Universidade de Brasília (UnB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e membro do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [marcosrmcosta15@gmail.com](mailto:marcosrmcosta15@gmail.com).

\*\*\* Doutor em Sociologia pela Universität des Saarlandes (Alemanha) com estágio pós-doutoral em Ciências Humanas pela University of California at Los Angeles (Estados Unidos) e pela Universität Erlangen-Nürnberg (Alemanha). Professor titular aposentado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [pedrodemo@gmail.com](mailto:pedrodemo@gmail.com).

## ABSTRACT

### INTERVIEW WITH PEDRO DEMO: PERSPECTIVES, CONTRADICTIONS AND CRITICISM OF SCIENTIFIC LITERACY AS EDUCATIONAL DEVICE

Pedro Demo is one of the most important Brazilian specialists in the fields of sociology and scientific methodology applied to the Social Sciences. We base and transcribe, here, the interview with him carried out in July 2021, with the objective of unfolding the phenomenon of scientific literacy in Brazil, from his experiences and experiences. His university career took place mainly at the University of Brasília, where he retired as a full professor in the Department of Sociology and in the postgraduate program in Human Rights. He did postdoctoral work at the University of California and was Assistant Secretary General at the Ministry of Education. In the interview, the prestigious intellectual deals with several aspects related to his career and the respective lines of research, education and teaching and the promotion of science in a national and international context, addressing standards, controversies and critical inflections in different dimensions of scientific work such as social practice and, therefore, a means of its transformation. The notions of political quality and formal quality of evaluation as an indicator of educational praxis were repeated.

**Keywords:** Pedro Demo; interview; scientific literacy; social science.

## RESUMEN

### ENTREVISTA A PEDRO DEMO: PERSPECTIVAS, CONTRADICCIONES Y CRÍTICAS A LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA COMO DISPOSITIVO EDUCATIVO

Pedro Demo es uno de los más importantes especialistas brasileños en los campos de la sociología y la metodología científica aplicada a las Ciencias Sociales. Fundamentamos y transcribimos, aquí, la entrevista con él realizada en julio de 2021, con el objetivo de develar el fenómeno de la alfabetización científica en Brasil, a partir de sus experiencias y vivencias. Su carrera universitaria se desarrolló principalmente en la Universidad de Brasilia, donde se jubiló como profesor titular en el Departamento de Sociología y en el programa de posgrado en Derechos Humanos. Realizó un trabajo posdoctoral en la Universidad de California y fue Secretario General Adjunto en el Ministerio de Educación. En la entrevista, el prestigioso intelectual aborda varios aspectos relacionados con su trayectoria y las respectivas líneas de investigación, educación y docencia y la promoción de la ciencia en un contexto nacional e internacional, abordando estándares, controversias e inflexiones críticas en distintas dimensiones del quehacer científico. como práctica social y, por tanto, medio de su transformación. Se repitieron las nociones de calidad política y calidad formal de la evaluación como indicador de la praxis educativa.

**Palabras clave:** Pedro Demo; entrevista; alfabetización científica; ciencias sociales.

## Introdução

**Figura 1.** Retrato do entrevistado Prof. Dr. Pedro Demo.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

Pedro Demo, nascido em Pedras Grandes-SC no ano de 1941, é expoente sociólogo e professor universitário brasileiro. Possui graduação em filosofia (1963) e doutorado em sociologia (1971) pela Universität Des Saarlandes. É Professor titular aposentado (2008) e emérito (2009) da Universidade de Brasília, tendo por último atuado no departamento de sociologia e no programa de pós-graduação em Direitos Humanos. Realizou pós-doutoramento na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, entre os anos de 1999 e 2000. Tem experiência na área de política social, com ênfase em sociologia da educação e pobreza política, trabalhando com o tema da metodologia científica no contexto da teoria e da crítica à pesquisa qualitativa.

Parte significativa da sua obra aborda a aprendizagem nas escolas públicas pelo prisma dos desafios da Cidadania Popular. Devido a essa expertise, foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação entre 1979 a 1983. Neste ano de 2022, Pedro Demo se reafirma como um dos intelectuais brasileiros com produção mais influente em metodologia científica e educação na área de Ciências Sociais. É autor de mais de 100 livros e 178 artigos científicos, tendo orientado 55 estudantes de pós-graduação e graduação.

Conforme Martins, Silva e Silva (2017, p. 641), Pedro Demo é “um dos principais críticos da educação brasileira contemporânea pela sua posição clara e corajosa em que confronta as práticas educacionais com as teorias pedagógicas e sociais”. Souza (2012, p. 30) compara Pedro Demo a Pierre Bordieu ao afirmar que ele, como aquele, “[...] é sinônimo de intelectual comprometido com a educação verdadeiramente crítica”. Ainda segundo a autora, ambos defendem a tese de que não há democracia efetiva sem capacidade crítica. É dessa perspectiva que a presente entrevista traz à luz a crítica qualificada de um pensador que aborda não somente a sociedade em que vive, mas, sobretudo, os fenômenos que a podem transformar. O propósito central desta interlocução é, portanto, o de desdobrar a concepção de letramento científico no pensamento de Pedro Demo como determinação, contradição e produtividade crítica.

Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, p. 4), que há mais de 20 anos organiza e sistematiza resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), esse construto não implica em “apenas o conhecimento de conceitos e teorias da ciência, mas também o conhecimento sobre os procedimentos e as práticas comuns associadas à investigação científica e como eles possibilitam o avanço da ciência letramento científico”. De acordo com Rychen e Salganik (2003), é uma das capacidades-chave para a educação do século XXI, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade mais equânime. Isso se deve, neste particular, porque o letramento científico é um dispositivo educacional que possibilitaria aos indivíduos usarem o conhecimento e a informação de maneira interativa, isto é, relacionando os conceitos teóricos às práticas sociais<sup>1</sup>.

1 É nesse prisma que publicações de Silva Filho e Ferreira (2022) observam o levantamento e a organização de subsunções no âmbito da Aprendizagem Significativa, item que pode promover essa perspectiva do letramento científico, sobretudo no ensino de ciências.



O enfoque ao letramento científico levado a cabo na entrevista com Pedro Demo parte da definição da OCDE (2015, p. 7), que o considera “[...] a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como um cidadão reflexivo”<sup>2</sup>. Dessa premissa, compreende-se que uma pessoa letrada cientificamente seria capaz de versar acerca de fundamentos das áreas de ciência e tecnologia, podendo realizar, minimamente, três ações:

1. *Explicar* fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos.
2. *Avaliar* e planejar investigações científicas: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente.
3. *Interpretar* dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas.

Pedro Demo, ao longo da entrevista, desdobra e reposiciona a perspectiva de letramento científico da OCDE, como seria de se esperar, buscando uma produtividade alinhada com o contexto, a cultura e os desafios de compreensão e transformação da educação básica e pública no Brasil. Além dos aspectos explanatórios e qualificadores de uma visão teórico-metodológica atualizada acerca do tema, o diálogo revelou, enfaticamente, o posicionamento esclarecido, intelectualmente rico e crítico de um pesquisador que é referência em seu campo. Ficaram repisadas as noções de qualidade política e qualidade formal da avaliação como instrumento e indicador da práxis educacional (DEMO, 1996), acentuando-se o papel autoral dos estudantes e a valorização da formação e da carreira dos professores. No campo linguístico, deu-se visibilidade a um vasto feixe de fenômenos da linguagem que se inter-relacionam em processos de veiculação, difusão e

recursividade de parâmetros de cientificidade.

O itinerário para essa reflexão passou pela abordagem de aspectos relacionados à carreira e às respectivas linhas de pesquisa, à educação e ao ensino e à promoção da ciência em contexto nacional e internacional, abordando padrões, controvérsias e inflexões em diferentes dimensões do fazer científico como prática social e, portanto, meio de sua transformação. A transcrição da entrevista ocorrida em 27 de julho de 2021, que passamos a apresentar na sequência, foi aprovada pelo entrevistado para sua veiculação neste periódico.

## Entrevista

**Diante de sua carreira profissional e acadêmica e das experiências vividas, poderia apresentar as bases filosóficas e epistemológicas pelas quais entende o conceito de “Ciência”? Em específico, o conceito de Pensamento Científico, que não é o mesmo que Ciência.**

A questão é a mais fundamental que aprendi no vínculo que tive, quando estava na Alemanha, com a escola de Frankfurt. Trata-se de questão epistemológica. Considero que o *conhecimento científico* e a *ciência*, que são sinônimos para mim, questionam a realidade e o discurso sobre a realidade. E esse questionamento é tipicamente epistemológico, também faz parte da filosofia da ciência, mas o que interessa aí é muito mais a questão da epistemologia: como montar o conhecimento, o que o conhecimento pode e o que não pode? Gosto muito da ideia da ciência crítica e autocrítica, capaz de se *autorrenovar*. Entendo que seria muito importante também para a universidade se autorrenovar, pois está muito parada no tempo. Temos a mesma instituição do começo do século passado – a universidade não anda para frente. De certa maneira, então, é muito importante essa ideia de que o conhecimento científico tem uma energia própria, interna, que permite sua autorrenovação e autoestima.

2 Essa perspectiva pode ser desenvolvida em uma abordagem crítica, como sustentam os estudos de Costa e Ferreira (2021).

É fundamental para a ciência questionar a realidade, por exemplo, quando Galilei confrontou o Papa. O astrônomo italiano estava questionando o que a realidade parece ser: olhando para o sol parece que é ele que nasce, mas, na verdade, é a Terra que nasce, pois, para a Terra, o sol estaria fixo. Então, nesse caso, Galilei está questionando a aparência de realidade que é fundamental para a ciência. Bachelard (2007) questiona como se pode afastar do senso comum. Talvez se possa também proporcionar um lugar importante na vida das pessoas para o senso comum porque este tem outras finalidades, mas não científicas.

A ciência questiona e a ciência contesta. E contesta também o discurso sobre a realidade. Isso permite intuir que as teorias mudam. Teorias são desenvolvidas e vão se renovando. Não existe uma teoria final, sob o aspecto de uma visão não positivista de ciência. A ciência admite ou gostaria de admitir que possa haver uma teoria final. Tem um exemplo, que durou até pouco tempo, de teoria final sobre a origem do universo, proposta por Stephen Hawking (1988) que foi um cientista muito inteligente. Mas acredito ser impossível, porque não tem o teórico final, não existe na humanidade alguém que possa ser chamado de teórico final – na minha opinião, não existe teoria final.

É muito importante que a ciência conteste suas teorias e alguns positivistas aceitam muito bem quando se trata da ideia do falsificabilidade como Karl Popper (1972), ou, como antigamente no século XVIII, já com Hume que rebateu a indução e a evidência empírica. Popper (1972) só usa evidência empírica para refutar e nunca para confirmar, porque afirma que a teoria não pode ser confirmada e sim apenas corroborada por certo período, enquanto não houver chance de ser refutada.

Então, entendo que aí tem uma visão diferente de ciência que eu gosto muito mais do que o positivismo, na qual trabalhei e trabalho até hoje, que também faz parte da pesquisa qualitativa que tento promover, com publicações e também com pesquisas feitas nesta área. Isso

decorre porque é muito importante estabelecer que a ciência não é fixa, não é um conhecimento parado ou preparado por ela para que se usem as formalidades da matemática, por exemplo, ou ainda, da lógica, da gramática ou dos códigos. Ter esses códigos não quer dizer que ela seja fixa, porque, de um lado, se a matemática pode ter a validade universal, por outro, nenhum matemático, por si mesmo, tem essa validade. Todos os matemáticos nascem e morrem, mas a matemática – como ciência – permanece. Então, temos que saber distinguir e compor essas coisas. Acredito que o olhar epistemológico é o grande trunfo da ciência.

Aprendi na escola de Frankfurt que todos os grandes autores questionam o modo como eles fazem ciência. Já os autores medíocres continuam acreditando na ciência que fazem, então não se movem, não saem do lugar, não veem outros horizontes ou buscam ser contestados. Por isso, estes últimos não gostam da divergência, enquanto a ciência bem feita é aquela que também convive com a divergência, já que esta tem um papel absolutamente fundamental na renovação científica. E isso é natural, porque, segundo a biologia, na própria evolução dos seres vivos, a diversidade é uma riqueza da espécie e não um defeito; então, nós teremos também visões diferentes da ciência por mais que usemos da matemática.

**Muito obrigado, professor, pela sua explicação, pois ela traz uma visão ampla da ciência, entendendo-a não como algo pronto, mas algo que está sempre a se fazer e a se refazer. Mesmo assim, não é sempre desse modo que a sociedade e seus membros entendem a ciência. Por isso muitos inclusive a negam. Daí surge o que se conhece, atualmente, como “negacionismo científico”<sup>3</sup>. Diante do**

3 De acordo com Guimarães e Carvalho (2020, p. 3), “[...] a comunidade científica possui o desafio de lidar com o negacionismo científico, ou seja, as crenças pessoais tornaram-se, para alguns indivíduos, superiores aos fatos: é o ‘declínio da verdade’. A opinião e as emoções acima do conhecimento é o resultado de perspectivas relativistas e

## fenômeno do negacionismo da ciência, como esse conceito de ciência aberta, complexa, não determinada, contrária ao positivismo reducionista pode “sobreviver”, ou melhor, “renascer”?

Sim, eu diria que o negacionismo pode fazer bem para a ciência, porque é muito bom para a ciência ser contestada. Entendo que o negacionismo tem outras ideias malévolas, tem más intenções. Porém, contestar sempre fez bem para a ciência, desde Sócrates. Então essa ideia de você ser autocrítico é o que, no fundo, salva os cientistas e salva a ciência, por isso é muito importante que continuemos olhando esse lado positivo de que a ciência não tem medo de ser contestada. Embora a força da ciência, citando uma ideia de Jürgen Habermas (1970), esteja na força sem força do melhor argumento (DEMO, 2010).

A ciência não trabalha com a verdade, verdade é um conceito religioso – e verdade tem dono, e a ciência não tem dono. A ciência se garante por si mesma, por sua lógica, base empírica, elaboração e pelas teorias. A ciência não precisa de patrono ou de chefe – mas isso em tese, porque na realidade, é institucionalizada, por exemplo na universidade, a qual, por sua vez, sempre tem chefe. Costumamos dizer que a ciência só usa, ou só deveria usar a autoridade do argumento, nunca o argumento de autoridade, mas, diz-se isso *pró-forma* porque, na verdade, não temos como eliminar a autoridade no contexto da sociedade. É como na tese de doutorado, tem-se que fazer a tese só com a autoridade do argumento, mas o aluno é aprovado em uma banca e, se a banca não aprovar, o aluno pode ter todos os argumentos do mundo e, mesmo assim, não passará.

Assim, a ciência também tem que ser vista

---

subjetivas [18]. A negação da ciência (além da desinformação) talvez seja um dos principais fatores que, no cenário da pandemia, influencie as pessoas a se automedicarem e, assim, correrem riscos com a saúde, uma vez que se cria uma falsa sensação de proteção contra a COVID-19 que, associada à descrença científica, culminam no desrespeito do isolamento social e, conseqüentemente, no crescimento da curva de infectados”.

sob o aspecto do contexto social: como ela é feita, por quem ela é feita? Isso decorre, pois não dá para fazer uma ciência que não tenha a cara do cientista. O cientista é uma pessoa mortal – é perfectível naturalmente. Temos cientistas enormes, com calibre descomunal como é a turma do prêmio Nobel, por exemplo. E existem os outros cientistas que são mais comuns, como nós que vivemos o dia a dia da universidade. Mas, sempre há o mesmo desafio de superação e renovação, que considero algo interessante na universidade.

Isso também consta no livro do Yuval Harari (2020), *Sapiens*, porque, não por acaso, a espécie humana é chamada de *Homo Sapiens*. *Sapiens* tem um sentido pejorativo, porque é supremacista, é excepcionalista; como se os seres humanos fossem uma coisa especial da evolução e não, simplesmente, um ser da evolução. Mas tem esse lado interessante que o Harari (2020) acrescenta: por que a ciência é tão interessante? Porque ela nunca vive do que já fez, e sim do ainda não fez. A ciência coloca sempre um desafio à frente; por isso ela é aberta. O positivismo fecha, mas a ciência mais interessante é aberta.

Diz-se, por exemplo, da Wikipédia, que ela pratica uma ciência aberta, apesar de receber muita crítica. Na Wikipédia, existe um grupo de autores abertos, coletivos e somente funciona a autoridade do argumento. Não dá para ter uma autoridade que garanta o texto; pois esse só se garante se tiver a autoridade do argumento. Isso eu considero muito bonito, inclusive porque requer uma espécie de iniciação científica e de metodologia científica (DEMO, 2010).

Existem três regras para que o texto permaneça no portal da Wikipédia. A primeira é que o texto tenha noção científica; a segunda é não colocar dados que não tenham controle, por exemplo, não podem constar dados pessoais; e a terceira é citar textos já publicados. Trata-se de uma pequena metodologia científica, mas já é algo extraordinário, porque popularizou a ciência. É muito difícil imaginar uma ciência

totalmente popular, já que a população leiga não faz ciência e/ou não tem a preparação para isso. Porém, é muito importante que o povo possa saber o que é ciência para que possa usar a ciência. A Wikipédia ajudou muito nisso, embora tenha sido muito mais na área das ciências naturais. Nessa área, os textos da Wikipédia rivalizam com qualquer *Britannica* (2022), por exemplo<sup>4</sup>. Já na área social, existem outros problemas, decorrentes da popularização da internet e da web, como um todo. Como costumamos dizer, o povo vai querer muito mais ler um texto sobre o futebolista Neymar do que sobre o filósofo grego Sócrates, porque quem é Sócrates para competir com o Neymar – esse é, por exemplo, um problema a ser debatido nas Ciências Sociais.

**Segundo sua perspectiva teórica e prática docente, há ou não uma distinção entre alfabetização e letramento científico? Pois, se nós estamos em um país muito mais preocupados com Neymar do que com Sócrates, como que a alfabetização ou o letramento científico podem fazer sentido para essa sociedade? E, por favor, diga se o senhor distingue ou não esses dois conceitos, alfabetização e letramento?**

Eu sei que existem vários conceitos que se entrelaçam – *alfabetização, letramento, literacia, alfabetismo*, etc. – eu uso o conceito de *alfabetismo* que é usado pelo Paulo Montenegro (INAF, 2022) no índice que ele fez de alfabetismo funcional denominado Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Considero muito interessante essa denominação, porque distingue do alfabeto. Ser alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já aquele que tem alfabetismo sabe interpretar, pensar, sabe o que fazer com o ler e escrever. Nas tabelas do INAF, o alfabeto tradicional dá uns 8% ou 9%,

porém os analfabetos funcionais são uns 30%; e, quanto às pessoas que têm formação superior, só 30% são proficientes. Veja só que coisa triste! É um tapa na cara da Universidade. As pessoas têm nível superior, mas não são proficientes, não sabem pensar, sabem apenas copiar, são papagaios, não tem autonomia, não têm autoria.

O lado interessante do alfabetismo é que ele pede uma autoria, não basta só saber ler e escrever, o sujeito tem que saber fazer e interpretar um texto, tem que ser autor de alguma coisa. Assim, penso, que é isso que deveria trazer para a educação científica. Faz-se necessária uma educação científica autoral, que inclusive os grandes educadores como Jean Piaget (1896-1980), Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966) começaram no pré-escolar. Esses autores usavam a alfabetização no sentido completamente diferente do que é utilizada, por vezes, atualmente. Alfabetização tem um sentido mais amplo. Por isso, vejo que há uma encrenca enorme nesses termos, porque o que se fala da alfabetização que Piaget tinha na cabeça, era o que hoje se chama de alfabetismo. Não sei se chamaria *letramento* ou *literacia*. Destaco, ainda, que *literacia* iniciou na era digital.

O grande desafio para mim – que gosto da ideia de aprendizagem autoral, aprendizagem como uma dinâmica autoral, não de cópia, não de transmissão de conteúdo – é a autoria. A aprendizagem vem quando o sujeito se torna autor do conteúdo, mesmo em matemática. O sujeito só aprende matemática se entende e entender não está na aula, entender está na cabeça do aluno. E lá não conseguimos entrar. É necessário ajudar o aluno a entender, não se pode entender por ele. O grande desafio, eu diria, para simplificar um pouco, é a autoria, é como se implantar autoria na educação científica. Isso decorre, porque ciência é uma das grandes autorias humanas – talvez uma das maiores, uma das mais potentes.

Mas a ciência é feita, muitas vezes, de maneira reprodutiva. É feita para copiar. Pode-se ver isso claramente na elaboração de Trabalho

<sup>4</sup> *Britannica* é uma das mais antigas e prestigiosas enciclopédias generalistas do mundo. É redigida em língua inglesa desde 1768 e publicada pela Encyclopædia Britannica. É amplamente reconhecida como uma das mais acadêmicas entre as enciclopédias internacionais.



de Conclusão de Curso (TCC). Todos os alunos têm que fazer um TCC, mas se os alunos passam quatro anos copiando na universidade, como vão saber fazer um TCC? O aluno não tem método, nunca elaborou nada, não tem gramática, pode até não saber direito o português. Então, é preciso esclarecer um pouco esses termos – *alfabetização, letramento, literacia, alfabetismo e analfabetismo* –, é preciso entrar num acordo, porque não há consenso. Não é, de fato, uma questão resolvida.

Por exemplo, o Brasil adotou a ideia de que para se alfabetizar são necessários três anos. Outros acham isso ridículo, primeiro porque a alfabetização demora a vida toda se usarmos Paulo Freire (2005). Nunca se deve parar de aprender, é necessário aprender sempre alguma coisa, então como é que a alfabetização termina em três anos? Os dados que temos é que, depois de três anos, nem metade se alfabetizou. E é uma alfabetização *mixuruca* de ler, escrever e contar rasamente. Sequer imagina-se que o aluno faça um bom texto após três anos. Imagina-se que ele tenha noção de ortografia e de escrever um bilhete – é coisa simples. Assim estamos totalmente fora de órbita! Então, perdemos o pé, porque ficamos discutindo loucamente – é isso ou é aquilo – é fonético ou não é fonético. Porém, não se trabalha a autoria do estudante que é a grande chance de ele aprender. Só se aprende como autor, não se consegue aprender se não for autor – isso, inclusive, é uma regra também evolucionária. A vida nos constituiu assim: somente sobrevive quem cuida de sua autoria, caso contrário se é varrido do mapa, de acordo com a lei dura da seleção natural. Agora, tem-se a chance de autoria, é por isso também que se vai para a escola, o aluno vai para escola para se tornar autor e não se tornar *papagaio*. A mesma coisa vale também para a educação científica, que é fundamentalmente importante e que não fazemos.

Observando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a educação científica

só aparece nas ciências naturais. Eu pergunto: como, por exemplo, linguística e sociologia não têm nada a ver com educação científica? Todos têm que ter noção de ciência, por isso que afirmo categoricamente que o professor tem que ser cientista, autor e pesquisador. No Brasil, começamos no mestrado, mas os autores que citei anteriormente – Piaget, Montessori e Freinet – começam a educação científica no pré-escolar.

### **A partir da referida proposta de alfabetismo funcional, como as abordagens e os métodos de avaliação podem contribuir para o letramento científico e podem auxiliar na formação dos profissionais da Educação no Brasil? Se houve contribuições, quais foram?**

Bem, eu penso que o Brasil faz muitas avaliações enormes como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não usa os dados coletados. Vejo que o Ministério da Educação (MEC) conhece muito bem a situação de miséria em que se encontra a escola. Por exemplo, o Pará teve um aprendizado adequado de matemática em 1995, quando começa a série histórica, de 4%. Em 2017, foi de 3%. Então, para que avaliar se já é conhecido que há 22 anos isso não funciona. Com base nessa avaliação todas as aulas de matemática foram inúteis? Todas foram jogadas fora, no sentido de que, no próximo ano, será ministrada a mesma aula de matemática. Então, qual o sentido de avaliar? Parece que o Brasil é um país de *faz de conta*. A mesma coisa ocorre na escola, se na escola o aluno não aprende quase nada, então para que a escola? Outro exemplo, no município de São Paulo, teve aprendizado adequado de matemática em 2019 de 4%; questiono: é possível isso no município de São Paulo? E aqui em Brasília, foi de 6%. Esses dados significam que temos uma escola que não funciona, e não é por falta de avaliação (INEP, 2021).

Agora existe também uma guerra contra a avaliação. Estava estudando Santa Catarina

e observei que 36% dos municípios não têm dados no ensino médio, e por que não tem dados? Porque os professores se negam a fazer a prova. É um outro negacionismo, eles não querem mostrar a miséria. Agora, todos sabem na medicina que o câncer tem cura se for diagnosticado, se não diagnosticar, não tem cura. É uma maneira estúpida de defender a escola pública. Temos que defender a escola pública sim, que é um dos maiores patrimônios da democracia, mas defender com crítica e reflexão, porém não escondendo os problemas. Então, temos uma relação muito errada com a avaliação. Avaliação é uma coisa muito complicada e a primeira figura que não gosta de avaliação é o avaliador.

O avaliador detesta ser avaliado, isso é um problemão. A universidade detesta ser avaliada, embora devesse ser avaliada exatamente pela função que ela tem na sociedade. Não temos ajudado nesse aspecto. Eu diria que temos avaliação de sobra, claro que é sempre possível discutir a qualidade técnica da avaliação. O tipo do IDEB, o tipo do ENEM, por exemplo, no último ENEM de 2020, somente 28 alunos redigiram bem, em 3 milhões, somente 28 alunos obtiveram a nota máxima em redação. Precisamos do que mais para saber que isso não funciona? Precisa chegar a zero? Não tem sentido.

É um modelo de escola completamente inútil. Está enganando o aluno, pois será que ninguém sabe redigir no país? E por quê? Porque a escola não redige, o professor não foi formado para isso. O professor foi formado para passar conteúdo, então o professor não é autor, não é cientista e nem pesquisador. E, deixo claro, isso não é culpa do professor, mas sim porque a universidade o deformou. Então, aí está o problemão: na licenciatura, na própria pedagogia. Não estamos sabendo arrumar isso e o pior de tudo é que não conseguimos conversar na universidade. Rejeita-se, por vezes, qualquer diálogo, qualquer crítica, pois se entende que sua pedagogia e sua licenciatura são uma maravilha... Ou, ainda, promovem-se

curso de pós-graduação *lato sensu* que são quebra-galhos – dizem resolver o que é crônico com gotas homeopáticas. Esses tipos de formação continuada não acrescentam em nada na escola, mas melhoram um pouco o salário do professor – o que é bom, pois é importante cuidar desse lado do professor, já que o lado financeiro está muito maltratado. Mas não estamos sabendo lidar com a avaliação e não é por falta de dados. O Brasil é um dos países que mais avalia.

Temos os dados do ENEM, do IDEB e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – neste último também temos um resultado ruim, somos um vexame, sobretudo em matemática. Então, o que precisa saber mais para mudar isso? Sabemos que o atual modelo de escola não funciona, que é um desastre. O próprio ministro do Presidente Temer, o Mendonça Filho, dizia que o ensino médio é uma tragédia e que a escola brasileira é uma tragédia<sup>5</sup>. Foi assim que eles inventaram a reforma do ensino médio, que também não é boa.

A BNCC (BRASIL, 2018) menciona no capítulo sobre o ensino médio que precisamos *recriar a escola*. O texto é conservador, antiquado, mas de repente menciona que precisamos recriar a escola. E isso é correto. A escola precisa ser recriada, essa que temos não faz sentido, é uma *fraude oficializada*. E também se difama a escola pública. A escola pública não pode ser uma escola “*pobre para o pobre*”. Se olharmos para as capitais, os dados das escolas federais são melhores do que os das escolas privadas (INEP, 2021); isso demonstra, então, que é possível aprender. Essa velha estória de que a escola pública não é boa, não vale.

Em Minas Gerais, por exemplo, o aprendizado adequado nos anos iniciais é 92%; na escola federal, mantém-se esse nível até o ensino mé-

5 Em matéria jornalística publicada em 6 de dezembro de 2016, destaca-se que: “o ministro da Educação, Mendonça Filho, classificou o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), maior pesquisa global de educação, como uma “tragédia” e afirmou que as políticas públicas voltadas para o ensino nos últimos anos fracassaram” (VENTURA, 2016).



dio (INEP, 2021). Sabe que o Colégio Dom Pedro II é ótimo, mas a escola federal é para menos de 1% da população. É uma proposta supremacista e privilegiada. Não quero agora dizer que devemos fechar o Colégio Dom Pedro II, não é isso. Quero dizer é que todos têm direito a essa educação de qualidade. Então, não é por falta de avaliação, é porque temos uma cultura do *faz de conta* enraizada: temos a escola do *faz de conta*. Logo, não levamos a sério, mesmo que tenhamos o apoio técnico dos dados. Não que os dados não sejam questionáveis. Podemos criticar o IDEB – os dados do IDEB são questionáveis, como todos os dados estatísticos podem ser criticados. Mesmo assim, quando avaliamos a aprendizagem que é algo complexo, qualquer cifra é pequena. Com isso, dados estatísticos não fazem jus à riqueza do conceito, mas, mesmo assim, são úteis, mesmo sendo questionáveis. Isso decorre, porque, com eles, dá para se ter uma ideia aproximada da miséria da escola. Portanto, não precisa fazer outras coisas a mais, ou seja, não precisa de mais avaliação. Precisa, sim, é de se tomar providência e fazer uma escola que valha a pena frequentar, porque o atual modelo de escola que temos não vale.

**O PISA é um programa que estuda há 20 anos, de diferentes maneiras, a seguinte questão sobre o letramento científico: “o que é importante para os jovens saberem, valorizarem e serem capazes de fazer em situação que envolvam Ciência e Tecnologia?” (OCDE, 2015). Na sua perspectiva, o que um jovem de 15 anos precisa saber, não só para conhecer princípios científicos e suas terminologias, mas sim para valorizar a ciência, colocá-la em prática e ser capacitado no fazer e no pensar científico em seu dia a dia?**

Em primeiro lugar em relação ao PISA, que antes tinha como campeão a Finlândia, agora está na Ásia, sendo os países campeões China e Singapura. O que me preocupa nessa avalia-

ção é que a China tem uma pedagogia absurda, opressiva, draconiana. A consequência foi o aumento no índice de suicídio dos estudantes; e a pressão sobre a matemática é estapafúrdia. Nesse contexto, o excelente resultado está associado à produtividade e à competitividade na economia. Então, não é uma proposta pedagógica, não é uma proposta de formação dos estudantes, é uma proposta de fabricar soldados para a economia. Então, acredito que há uma deturpação que não vai ajudar naquilo que eu gostaria que acontecesse.

Acredito que a ciência e a tecnologia são muito importantes para o jovem fundamentar a autoria, a autonomia, a capacidade de entender a realidade e interferir nela, bem como a se sentir-se protagonista nessa sociedade. Então, vamos tomar, por exemplo, o mundo digital, que hoje é fortemente matemático: programação digital, análise digital, manejo estatístico de megadados; tudo isso exige muita matemática. Aqui, nós abandonamos a matemática; na China, há um cuidado com a matemática, eles são capazes de matar o aluno se não aprender matemática – o que também é um absurdo. Mas nós simplesmente abandonamos. Digo isso, porque, por exemplo, no ensino médio, o aprendizado de matemática está entre 2% a 5%. Temos que construir uma juventude que esteja preparada para a iniciação científica, e que faça disso uma alavanca da autoria e do protagonismo em comunidade. Aliás, hoje, está em alta na BNCC, o protagonismo do estudante, para que ele saiba tomar iniciativa, propor, elaborar, pesquisar e está, por exemplo, no itinerário formativo previsto no ensino médio<sup>6</sup>. Só que isso somente se realiza se você entender bem, senão será como sempre foi: cópia, fórmula pronta.

Isso já começa com o professor, o MEC não tem nenhuma confiança no professor, e entrega

<sup>6</sup> Na BNCC (2018, p. 15), consta que: “Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

tudo pronto, por exemplo, “você vai alfabetizar, mas com o método fonético. Você não pode escolher outro método” – em um exemplo exacerbado. Não pode ser assim. Temos que ter um professor capaz de decidir como é que ele quer alfabetizar alguém e decidir o que é que serve para ele como educação científica. Deve-se também prepará-lo diante do mercado: não como um pedinte de emprego ou de chance, porém, como alguém capaz de propor, de formular, de ser autor de suas próprias metodologias e estratégias pedagógicas. Isso é exatamente o que os empresários esperam, por isso que hoje eles valorizam cada vez mais coisas como: saber pesquisar ou até espiritualidade. Isso decorre porque o empresário busca uma pessoa que se mexa, que tenha cabeça, que tenha visão, ou seja, uma pessoa que saiba se autorrenovar, que saiba duvidar, perguntar – e, por ora, o modelo de escola atual não sabe nada disso. A escola nos moldes contemporâneos está totalmente fora disso, pois o que acontece é o seguinte: a escola dá aula. Naturalmente, quando o empresário pede um aluno crítico, não imagina que ele vá criticar o sistema produtivo ou o próprio empresário; quer um aluno crítico e dócil!

Eu conheci uma escola que os alunos faziam segundo turno de tarde. Mas só os que queriam estudar e alguns professores de boa vontade ajudavam. Estes não eram pagos para isso. Nesse período, não obrigatório, os alunos aprenderam coisas extraordinárias. Alguns foram até para fora do país, porque já não davam conta deles aqui. Então, eu fiz uma observação à escola: “vocês estão enganados aqui, o turno que vale é o da tarde, o que vocês fazem no período da manhã podem jogar fora, ali não acontece nada, só atrapalha a vida dos estudantes. Vamos fazer de manhã o que vocês fazem no turno vespertino: lá os meninos têm gosto de estudar, não têm medo de matemática, não têm receio de aprender física, como ocorre no turno da manhã, onde todo mundo tem pavor disso!”. Solução tem. Para isso, há de se ter também vontade, pois parece que

nós não tomamos a sério coisas públicas. Há um compromisso público, nós devemos isso à população. A escola deve isso à população. A escola pública não pode ser *escola pobre para o pobre*. A escola, em grande parte das vezes, é a única chance que pessoas de baixa renda têm de se desenvolver – por isso, a gente precisa rever isso completamente!

**Você disse, então, que o estudante tem que ser motivado a se mover, porém, antes dele ser motivado, quem o motiva está desmotivado, ou seja, o próprio professor! Logo, criamos um circuito em que o desmotivado desmotiva aquele que nunca soube o que era motivação; e assim se perpetua um sistema em que a motivação nunca acontece – ou raramente surge. Percebe-se que há, desde a semente até a árvore seca, uma sombra na educação. O senhor concorda com essa observação?**

Na minha experiência, o problema maior não está no aluno, está na escola. Vou contar um exemplo, uma professora de matemática e uns meninos de 15, 16 anos no ensino médio se uniram e foram estudar a série de Fibonacci. Esses adolescentes se envolveram tanto com o projeto, tinham uma motivação tão grande, que não faziam mais nada na vida, a não ser matemática. Eles não tinham nem fim de semana. Então, nós tivemos que frear – mas eles persistiram. Nesse momento, tive a impressão de que era a escola que estava os atrapalhando. Eles queriam e gostavam de estudar; eles estavam a fim de inventar, pois eles compravam livros, viviam na biblioteca da universidade, eram meninos do segundo grau com livros de nível de mestrado.

Nossa juventude tem vontade! Eles não são carentes de motivação. Lógico que tem aquele que não quer, que não gosta de estudar, mas tem um monte de estudante que quer aprender. Percebo isso nas feiras de ciência. Nessas ocasiões, os adolescentes vibram, eles gostam demais. Nessas feiras, eles estão trabalhando

a autoria deles, o protagonismo, a capacidade de fazer, e não de copiar e aplicar a ciência, mas sim de fazer, de entrar no mundo, de entender, de ser autor de ciência. Tudo isso é possível, se a escola não atrapalhar, isto é, frear o insofreado desejo pelo saber que acompanha o *Homo sapiens* em sua história (HARARI, 2020).

### **Esse papel da escola de atrapalhar não está atrelado ao currículo que instituição tem que cumprir?**

O currículo tem que ser instrumental, o currículo não é a razão de ser da escola. A razão de ser dela é a aprendizagem dos estudantes. Em qualquer país do mundo, o currículo é um caminho, eles aplicam o que podem durante o ano – e não simplesmente usam como uma obsessão religiosa apregoada no adágio *tem que passar tudo*. Nesse obstinado apego, o aluno acaba por não aprender nada, mas a escola passou tudo. No Japão, pelo menos dizem, que não existe a exigência de passar o currículo na íntegra, eles aplicam o que é necessário e o país é um grande campeão de matemática no mundo.

Portanto, não adianta repassar conteúdo que o aluno não entende – mas é isso o que Brasil faz. No caso que expus, a professora conseguiu que os estudantes entendessem, gostassem e se tornassem matemáticos. Então, eles não careceram de motivação, eles a encontram nos estudos. Por isso insisto que a escola é quem mata a motivação, quando deveria estimulá-la.

### **De acordo com os resultados do PISA (INEP, 2018), o Brasil tem baixos índices de letramento científico. Como o senhor observa esse resultado - o qual, ressaltamos, é acompanhado também por baixos índices no letramento em leitura e matemática? Podemos dizer que temos duas gerações perdidas?**

Na minha opinião, essas gerações, em termos de escola, estão perdidas. O nosso aprendizado adequado na escola está absolutamente perdido. O ensino médio, então, é um desastre. Minha angústia é esta: com essa escola, quem é

que tem interesse em um desastre desse, para que serve esse desastre? Quem é que lucra com isso, se hoje nem mais para o mercado serve tal resultado? Porque, para o mercado mais avançado, você não pode ser analfabeto ou despreparado, você tem que entender de matemática e fazer uma boa redação. Eu me pergunto, então, qual é o interesse disso? É uma coisa triste, eu considero absurdo.

O Brasil não faz o IDEB de letramento científico, porque não tem ninguém responsável pela área na escola; e também na universidade, não há o cuidado com a formação do professor. O maior gancho negativo é a formação do professor. O professorado é formado na universidade mas não é autor, nem cientista e nem pesquisador. Torna-se, não raras vezes, um papagaio: ele fica repetindo o que ouviu ou leu em um livro, mas ele mesmo não se tornou capaz de construir o seu próprio conteúdo.

Para você ser um bom alfabetizador, você tem que fazer uma proposta de alfabetização brasileira. Agora, me diga: qual é o alfabetizador brasileiro que é capaz de fazer uma proposta? Ele não sabe, nunca fez isso! Se o professor não tem autoria, vai dar aula de quê? Se ele não produz nada, como vai ministrar um conteúdo? Ele só pode copiar! Encontro nas escolas continuamente o professor de matemática que há 30 anos ministra a mesma aula. Acrescento que esse licenciado está convicto de que ele tem que dar a mesma aula, pois, em sua mente, a matemática é a mesma: o Teorema de Pitágoras não mudou – por esse motivo ele está tranquilo. Incluem-se, aliás, frases absurdas como estas: “o aluno não quer aprender”; “não se interessa”; “o aluno não vem à escola para estudar”. Eles simplesmente esqueceram que o maior problema está do nosso lado: a escola que não colabora, está atrasada e fora do tempo.

O aluno não sabe ciência, não sabe matemática, não sabe pesquisar, não sabe elaborar nada. Com isso, não há futuro! Sem essas habilidades, o que vai fazer um jovem hoje? Vai para o mercado informal, porque ele não cabe no mercado formal mais avançado, mais inte-

ressante, onde se encontram os bons salários e as carreiras mais promissoras.

**Nós temos o índice de 2014, sobre letramento científico, realizado pelo Instituto Abramundo (GOMES, 2015). Os dados desse levantamento estruturam em quatro níveis: letramento não científico - nível 1; letramento científico rudimentar - nível 2; letramento científico básico - nível 3; letramento científico proficiente - nível 4. O Instituto analisou nove capitais, dentre elas, regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo e o Distrito Federal e chegou aos seguintes dados: 16% dos brasileiros, de 15 a 40 anos, dessas nove regiões estão no nível 1; já 48%, ou seja, quase a metade, encontram-se no nível 2; 31%, no nível 3; e somente 5% alcançaram o nível 4. Veja, portanto, que interessante, nesse estudo, embora não tenha tido a continuidade, verificou-se “cerca de metade dos entrevistados afirma que faria com dificuldade ou não seria capaz de estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas (48%) ou calcular a quantidade de combustível necessária para chegar a um determinado destino conhecendo a distância e a média de consumo por km do veículo (55%). Mesmo para os indivíduos classificados no nível ILC-4, nota-se que mais de 30% apresentam esta característica” (GOMES, 2015, p. 57). Trago esses dados para questionar se há teorias e abordagens científicas que possam sustentar um exame mais amplo dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao letramento científico? O senhor poderia indicar quais seriam essas teorias e abordagens?**

Olha, eu acho que tem muita coisa interessante, por exemplo, Linn e Eylon (2011) produziram um livro muito interessante sobre educação científica e elas também fizeram uma pla-

taforma chamada WISE (*Web-based Inquiry Science Environment*) para crianças de 4 anos fazerem experimentos virtuais. Eu achei essa ideia muito interessante, porque na plataforma as crianças podem, por exemplo, fazer pólvora e explodir tudo. Se fosse fazer isso no mundo real não podia, pois pode machucar, mas, lá no virtual, elas podem explodir tudo. Os Estados Unidos não são muito bons nisso, mas eles são um grupo de lá. Tem outros lugares onde eles tomam isso a sério, incrementando de maneira impressionante a questão da ciência na escola. Em outros lugares é mais institucional, como é na Finlândia, onde todas as escolas têm laboratórios muito bons, pois são sempre renovados. Às vezes, eles têm também consórcios com a indústria, ou seja, a indústria renova os laboratórios, como eu vi na Alemanha, pois eu vivi quatro anos na Alemanha. Lá todas as escolas de segundo grau vocacionais tinham os laboratórios renovados pela indústria. O Estado não precisava fazer isso, pois a indústria mantinha os laboratórios e todos os instrumentos renovados. Então, você vê, eles acreditam em ciência e eles colocam à disposição da juventude os recursos.

Eu acho que a China, Ásia como um todo, também está começando com isso. No Japão e na Coreia, sobretudo. Nesses países, eles sabem o quanto é importante o mundo da ciência, sobretudo para a juventude. Agora também existe toda a questão digital, pois trabalhar com computador, todas as grandes profissões ligadas ao computador são profissões magníficas em termos de salário, de inserção na sociedade e da economia, de carreira profissional. Eu acho que tem muita coisa interessante nessa área. Agora, em termos clássicos, eu acredito que um dos autores que mais trabalhou isso foi Piaget por causa da postura dele. Ele foi muito mais um cientista puro, o cientista de laboratório, não foi como Montessori e Freinet que entraram na prática e estudaram a educação infantil – embora os três tenham feito uma grande ciência. Piaget foi um cientista incrível, podem até criticá-lo por outras razões, mas ele



levava tudo para o laboratório, tentava, media tudo, como fazem os maiores positivistas de hoje. Ele tem essa proposta da importância e do crescimento da ciência. Por isso, ele desvendou, sobretudo, essa ideia fundamental de que toda criança é um cientista, pois toda criança é pesquisadora, ela pergunta, ela duvida, tem hipótese de trabalho, gosta de experimentar, gosta de meter a mão em tudo – e, não raras vezes, a escola mata isso.

A criança chega aos seis anos na escola sentada em uma cadeira e tem que ficar escutando um professor. Qualquer mãe sabe como a criança não fica 15 minutos sentada, só se estiver doente, mas na escola tem que ficar de 40 a 50 minutos, é um absurdo! A escola cuida do currículo, não cuida da criança. Então, a criança é silenciada lá no início do ensino fundamental. Dá para notar a diferença na educação infantil, onde não tem aula, não tem nota, nem prova, quando há somente atividade. Eu sempre defendo que a aprendizagem vem de atividade de aprendizagem, não vem do ensino, vem de atividade de aprendizagem, que é: ler, estudar, escrever, elaborar, pesquisar, discutir, publicar, fazer fórum, etc. São essas ações que levam à aprendizagem, então é por isso que muitos autores, o mais conhecido aqui no Brasil é José Pacheco (2008) que destrói toda essa parafernália: tira os anos, tira os ciclos, tira as paredes, etc. Na proposta da Escola da Ponte (PACHECO, 2008), as crianças que estão no ensino fundamental estão todas juntas desde o primeiro ano até o nono, lá não tem sala de aula, aula, por exemplo. Para Pacheco, deve haver a sessão de estudo e cada aluno é acompanhado individualmente, também podendo estudar em grupo. Ele escuta os alunos, faz assembleias, define valores; e os estudantes fazem suas contribuições. Claro que isso tem um risco, às vezes o aluno quer demitir um professor, isso já não pode, mas eu acho que é um preço que vale a pena correr, porque dá o protagonismo à criança. Desse jeito, ela gosta da escola, se identifica, defende a escola, gosta de estudar – acho que é importante para a vida da criança.

Não foi sem razão que Foucault (1987) colocou a escola como um cárcere, no *rol* das prisões, como é que o autor desse tamanho coloca a escola no *rol* das prisões. Acho que a gente poderia repensar tudo isso e tentar aprender um pouco da vida.

Além disso, sobre a proposta de Linn e Eylon (2011) e Slotta e Linn (2009), eu as conheci quando eu fui para Los Angeles, e achei bem interessante. Elas também são gente da escola, acho que têm um nível acadêmico como nós. Eles não devem nada a universidade, mas isso também há na Europa e em muitos lugares que eu não saberia agora aqui debulhar, mas na Finlândia tem muito isso. O que eu lamento é que, na Ásia, eles fazem isso de maneira muito instrucionista, eles não são pedagógicos, aliás eles se irritam com a pedagogia na China. Eles não querem ouvir falar de pedagogia, eles acham que isso é despropósito nosso. Eles acreditam que a criança não vai para escola para ser formada, ela vai para estudar matemática. É um absurdo! Com isso, perde-se a noção do que é uma criança. A criança também perde a infância dela, porque vive no estresse absurdo, o dia inteiro – e a escola torna-se um suplício.

Não tem que ser nem 8 nem 80. Na minha opinião, tem que achar um caminho médio. Na Finlândia, a escola quer que o aluno se sinta bem, o aluno quando vai para casa fica com os pais, chega de estudar. Eu acho muito interessante essa ideia de conviver com os pais. Tem que fazer outras coisas quando saem da escola; tem que brincar, por exemplo. A criança passa o dia na escola, então ela faz atividades escolares na escola, e não leva coisa para casa. A Finlândia entendeu que a escola já é exigente, e que a criança fica muito tempo na escola, então ela tem que fazer as coisas na escola. Com isso, as crianças são levadas a desenvolver a autoria, a autonomia e o protagonismo para gostar da escola. Eu estive algumas vezes na Finlândia e eu sempre achei interessante o que eles fazem.

**Quando se fazem essas comparações, trazendo à luz outras realidades, geral-**

**mente internacionais. Eis que surgem comentários como estes: “mas o Brasil não é Finlândia!”; “Isso aqui não dá certo”. Diante dessas críticas que surgem, costumeiramente, quando há comparações entre os resultados da educação brasileira com os de outras nações, qual é seu ponto de vista?**

Eu penso que nas comparações sempre tem um lado odioso, porque nada é comparável. Realmente, tudo tem sua especificidade, sua história, cultura, logo, acho que a comparação não é proveitosa. A gente não deve nem deveria comparar assim. Mas por que a gente tem que ser o oposto da Finlândia? Podemos aprender alguma coisa. E também não tem sentido a gente se conformar com a miséria, achar que a miséria brasileira é natural. Normalizar a exclusão não deve ser uma opção comum. Que tipo de civilização, de cultura, temos? Será que ainda não saímos do colonialismo brasileiro? Achamos que a sociedade brasileira é feita de 20% que têm tudo e 80% que não têm nada? Se queremos mudar isso, também devemos começar pela escola. A escola tem que dar oportunidade aos jovens e para as crianças. Ir para a escola tem que valer a pena. Tem que ser um salto da qualidade na vida das pessoas – o que, infelizmente, hoje não acontece. Eu penso que podemos ver os outros países como uma referência crítica e autocrítica, para poder raciocinar o que nós fazemos aqui. Mas eu não estou dizendo de maneira nenhuma que o Brasil deve ser uma Finlândia. O Brasil deve ser o Brasil; agora, tem que ter uma escola pública decente, né?

**Vejo que, quando trazemos o exemplo da Finlândia, não é para dizer que a gente tem que ser igual a Finlândia. É para mostrar que é possível fazer a diferença, porém utilizando os nossos recursos e o nosso jeito: com os iguais agindo como iguais, e diferentes agindo como diferentes. Assim, nós vamos ter o tratamento diferente para aquele que precisa. Como**

**que eu posso tratar um aluno que não sabe o conteúdo igual ao aluno que já está avançado? Simplesmente, eu não posso. Eu vou tratar o que está avançado dando mais teoria para ele progredir e eu vou tratar o outro retomando o conteúdo. Com isso, eu não posso tratar diferentes com a mesma medida. Eu trago à luz o conceito de equidade. O senhor concorda?**

Isso também se relaciona à alfabetização, pois uma criança pobre chega na escola sem vocabulário. Veja: enquanto uma criança mais favorecida sabe três mil palavras, a pobre possui cerca de 300. Nota-se aí claramente a diferença. Isso é totalmente absurdo. Pensemos: a criança não é socializada na escola, não tem informação digital, nem apoio dos pais, que muitas vezes são analfabetos, então, pergunto: como é que você vai aplicar a mesma aula? O nosso alfabetizador tem que saber fazer um projeto de alfabetização, mas qual é o alfabetizador brasileiro que tem formação para fazer um projeto personalizado? Como fazer, ou melhor, trazer a equidade para a escola? A universidade não ensinou. O que sempre me machuca mais nessa história é a leseira da universidade, porque ela é tão importante na vida do país, mas para formar os professores da graduação é um atraso absurdo, e não há como mexer – e olha que eu tentei.

**Entrando no assunto sobre o futuro da educação brasileira, da educação básica ao ensino ao longo da vida, como o senhor pensa sobre o futuro da educação brasileira, tendo em vista o presente pandêmico que estamos vivenciando?**

Tudo é problema. A gente não consegue atacar tudo que quer resolver, porque é maior do que nós, mas, se eu tivesse que tomar uma decisão, começaria pelo professor. Eu acredito em um professor com salário muito melhor, com formação mais adequada, como eu costumo dizer, autor-cientista-pesquisador, também com chance na escola de continuar estudando, não



se consumir só com as atividades escolares. Um professor que tenha tempo para mudar completamente a pedagogia da escola para que os alunos pesquem, se tornem também autores-cientistas-pesquisadores. Quero um professor que não se torne apenas *papagaio da vida*. Quero de certa maneira valorizar esse profissional estratégico. Entre os profissionais que têm nível superior, o professor é aquele que ganha menos e eu creio que o professor tem que ser a prova viva que a educação vale a pena<sup>7</sup>. Ao olhar para cara do professor brasileiro, logo se vê que a educação não vale a pena, que é uma profissão ruim, tanto que quando se pergunta para o jovem de 15 anos que faz a prova do PISA se ele quer ser professor, sabe quantos dizem que querem? São somente 5% (INEP, 2018) – com isso, compreende-se que não é uma profissão que a gente deseja para os outros.

Uma vez também o Aloizio Mercadante, que era Ministro da Educação, ouviu essa história e ficou escandalizado. Então, ele resolveu fazer um programa para ajudar a motivar as pessoas a serem professores e ofereceu uma bolsa de R\$150,00 (cento e cinquenta reais). O pessoal começou a brincar: você não pode animar um estudante a ser físico, químico, matemático com R\$150,00. Nem isso resolveu.

Desse modo, eu iria primeiro mudar o professor, porque eu aprendi isso na vida: se você tem o professor contra na escola, não anda nada. Do mesmo modo, se você tem um professor que não tem condições técnicas na escola, não anda nada. Então, ficou claro para mim: tem que começar pelo professor.

Tem alguns experimentos interessantes no Ceará. Aliás, tem coisas inacreditáveis que parecem ser de outro país. No Ceará, deve ter uns 20 municípios que têm aprendizado adequado em língua portuguesa nos anos iniciais, chegando à marca de 95% – é uma Finlândia! Tem dois IDEB acima de 9, a cidade de Mucambo-CE

tem 9,4% e a Independência-CE de 9,1% (INEP, 2021). O IDEB não é um bom indicador, porque tem aquela ligação com a aprovação. Mesmo assim, na escola, você pode ser aprovado e isso não quer dizer que você aprendeu. Inclusive, você pode ser aprovado sem ter aprendido, de fato – porque é, por vezes, usual, no Brasil, *o aprova todo mundo*. Então, o IDEB não é grande coisa, mas tem dois municípios acima de nove que são únicos do país. Outros municípios com altos índices são: dois, no Paraná; um, em Santa Catarina; um, no Rio Grande do Sul; e dois em Alagoas. No Estado de São Paulo, não há nenhum. No Sudeste, também não tem nenhum! O que aconteceu nesses municípios pequenos é que houve um bom gestor, o qual conseguiu convencer os professores a aderirem. Se não tem esses professores do seu lado, você não faz nada. Repito: tem que ter o professor ao seu favor.

Está subindo a hipótese no Brasil de que a mudança da educação vem do município. Nós pensamos o contrário aqui em Brasília. Tem um Senador, Cristovam Buarque, que tentou defender a ideia de federalizar a educação. Hoje, nós estamos tentados a dizer que é preciso municipalizar. Claro que tem muito município que não tem nada também – pode-se dizer, por vezes, que a maioria dos municípios brasileiros são ficções politiquieiras, pois não têm nada, mas há muito município que está resolvendo seu problema. Mucambo-CE e Independência-CE são municípios pequenos que teriam motivos para ficar chorando a vida, reclamando do capitalismo, do neoliberalismo, do governo, mas não. Eles resolveram deixar isso de lado e cuidar dos estudantes e daí se vê os resultados enormes.

Não é que não seja criticável, às vezes, eu acho que lá eles cuidam mais do IDEB do que estudante. Eles podem até querer aparecer. Eu vi esses dias em Santa Catarina que tem um município, Palmeiras-SC, que tem aprendizado adequado de matemática nos anos iniciais de 100% – o que já é mentira, porque o resultado de cem por cento é absolutamente improvável.

<sup>7</sup> Em uma pesquisa do *Movimento Todos pela Educação*, evidencia-se que um professor do ensino básico formado em nível superior ganha cerca de 30% a menos que outro profissional com a mesma escolaridade (OLIVEIRA, 2019).

Mas você sabe quanto é o aprendizado adequado nos anos finais nesse mesmo município? É 12%! Como é que você sai de 100% para 12%? Às vezes, tem um ano inicial brilhante e lá no final já cai. Por exemplo, o IDEB de 9,4 só tem nos anos iniciais, pois, nos anos finais, a melhor nota do País é 7,8. Percebe-se que já caiu um bocado, o que é comum aqui no Brasil. Isso decorre, porque os anos finais destroem pelo menos metade do que você fez nos anos iniciais, sobretudo em matemática. Tudo isso a gente só pode consertar com professor. Se não tiver um bom professor, a universidade também acaba.

Então, vamos diagnosticar mesmo que com dados precários, como os que nós temos feitos a partir do IDEB e pelo ENEM. Esses dados já são mais do que o suficiente para dizer o quanto é miserável a aprendizagem na escola. Temos que mudar, mudar o professor e da mesma forma o salário e também o seu compromisso. Também existe muito problema quanto ao serviço público no Brasil. Sempre tem essa tendência de ser *coisa para pobre*: se você vai para o Sistema Único de Saúde (SUS), você é pobre, senão iria para uma das unidades do convênio particular. Se você vai para o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), é pobre, uma vez que, se fosse rico, mandaria o seu representante. Chega disso!

No Brasil, o que são coisas públicas fundamentais, acho, por exemplo, o SUS tem uma proposta maravilhosa de atendimento de saúde pública gratuita. Mesmo assim, o funcionamento é um desastre, não tem nenhum político que vai para o SUS, nenhum Presidente que vai se tratar no SUS – dizem: ele não é maluco, SUS é para quem está morrendo e não tem chance. Do mesmo modo, estão de certa maneira fazendo isso com a escola pública também. A escola pública é um cadafalso, é uma fraude oficializada, os alunos vão para lá porque são obrigados – mas, como está hoje, se eles não fossem, também não perderiam nada. Por isso também eu acho engraçado o pessoal ficar preocupado com *os alunos que estão perdendo aula*. Pergunto: perder aula? Qual é a aula que

ele perde que faz falta? O estudante não está perdendo nada. Agora, tem aula boa, tem aula que pode ser interessante. Todavia o mais interessante não é a aula. O mais interessante é a aprendizagem – mas essa nem sempre comparece. A aprendizagem está na cabeça do estudante. Não está na aula. Qualquer biologia ou neurociência vai te dizer isso claramente: aprendizagem não é uma coisa que vem de fora, que você coloca na cabeça do estudante. Não dá para fazer isso! A aprendizagem tem que ser elaborada de dentro, com autoria. Então, a escola não quer entender isso e nem a universidade está disposta a fazer isso

Sobre a educação do futuro, eu poderia colocar muitas outras coisas. Isso decorre, porque também na minha concepção isso vai mudar totalmente. Eu acredito que o que vai prevalecer no futuro não é esse tipo de escola que nós temos hoje. Seria mais um apoio do Estado para oferecer chances de boa educação para todos desde o nascimento que, em vez de ser uma escola ligada à educação formal, estará ligada ao emocional, ao intelectual, à cabeça e ao coração da pessoa, à ciência e, sobretudo, à formação integral.

Nós temos que salvar todas as crianças, principalmente as pobres que nascem na favela, pois se elas tivessem um apoio do Estado para ter uma creche boa, para que ela possa comer bem e ser bem cuidada, daria uma alavanca enorme para o desenvolvimento do país. Logo, eu tenho a impressão de que, no futuro, a escola vai ser um instituto de desenvolvimento integral e que você vai ter também esse lado intelectual e emocional. Vai aprender a ciência, a matemática e também vai aprender muitas outras coisas se tornando cada vez mais importante a convivência e o respeito mútuo. Inclusive, você terá que cuidar também da mente e da espiritualidade dos jovens.

**Diante desse contexto, eu coloco o posicionamento de alguns professores que fazem a seguinte crítica: “a escola tem que ensinar tudo agora, a escola virou**

## **a família do aluno”. Eu passo essa questão para o senhor: a escola vai ocupar o lugar da família?**

A escola não pode ocupar o lugar da família, porque a família tem um lugar que é insubstituível. Mesmo assim, a escola tem que ser uma extensão da família. Ela não pode ser contra a família. Já passou o tempo de que a educação é somente para o intelecto. A educação e o desenvolvimento pessoal têm de andar juntos. Mas também temos que tomar cuidado com os extremismos, porque a escola sem partido também já quer cuidar só da formação ideológica da pessoa – isso não tem sentido! Tem que cuidar da criança de maneira integral e livre. Temos que formar uma criança capaz de se conduzir, de ser capaz de se tornar autônoma. Eu gosto desse conceito de autoria, porque está profundamente na nossa biologia: o ser vivo nasce para ser autônomo – não para ser capacho, nem para obedecer a ordens ou ser repetitivo, reprodutivo. Portanto, acho que futuramente a educação vai transitar para isso: a autonomia.

A BNCC já aceitou muita coisa – alguns aspectos precisam ser repensados talvez, mas lá tem a educação socioemocional, o protagonismo da criança e diversos outros pontos louváveis (BRASIL, 2017; 2018). Afinal, ficou claro que o estudante tem que se sentir bem na escola. O professor não pode só dar aula. O professor tem que cuidar da criança e tem que estar presente, acompanhar, tem que fazer um diagnóstico constante. Na medicina, só se consegue curar alguém com diagnóstico constante, e o professor abandonou isso. O professor não valida nada. Por vezes, ele dá aquela nota de qualquer maneira porque ninguém também tem coragem de reprovar. Mas também não se deve reprovar, porque a escola é para aprender – mas isso, infelizmente, virou uma mixórdia. E isso no fundo depende do professor. Por isso, repito: precisamos cuidar do professor! Tem que valorizar. Um dos grandes problemas do Brasil é que o professor é menosprezado. Por isso não faz sentido toda a sociedade atual.

Porque uma sociedade que não valoriza seus professores de ensino básico não pode ter um bom futuro – ou se quer poderá ter um futuro, talvez.

## **Considerando sua expertise e sua experiência na universidade pública e gratuita, como o senhor observa, ao longo do tempo, a necessidade (ou não) do letramento científico no Ensino Superior? Quero que foque sua resposta na universidade, pois, como o senhor bem disse no início da entrevista, nós somos apresentados ao letramento científico tardiamente, lá no ensino superior, quando deveria ser no ensino básico.**

O que a universidade erra é que ela está sendo uma representante distante da ciência. Lembro de que a universidade é uma instituição muito ligada à essa alavanca tão fundamental que os humanos descobriram, a ciência. Por isso, embora possa se criticar o método, o eurocentrismo, o colonialismo, o supremacismo e tantas outras coisas, a ciência é uma das grandes autorias humanas e que as universidades não devem desprezar – ou dela se distanciar. Autoria científica é absolutamente fundamental para os tempos de hoje. É muito importante que se saiba: o que é ciência, o porquê da ciência, qual método científico é melhor ou pior, etc. É preciso também saber desvendar as razões do negacionismo, porque a ciência, como ela é crítica, muita gente não gosta – daí o porquê de a extrema-direita não gostar de ciência, será? Não se deve esquecer que a ciência mostra que o racismo e o supremacismo não tem sentido, que as pessoas são diferentes, não são inferiores; e a ciência sabe mostrar isso com os dados. Ela não trabalha com a verdade, mas ela pode ser bem feita. Pode sempre dizer que ela dá muitos frutos, como, por exemplo, as tecnologias, que mudaram o mundo, ou as que fizeram eclodir a Revolução Industrial; ou ainda, as transformações sociais que a eletricidade desencadeou. O mundo digital é apenas o exemplo mais recente. A questão da medicina

mudou, por exemplo, a história da humanidade – e voltou a mudar, agora, com as vacinas. É absolutamente importante o letramento científico na universidade.

Eu estudei na Alemanha, fiz o doutorado lá, mas eu comecei na graduação. Lá é uma coisa normal, você tem que produzir e era interessante que o cara que está fazendo doutorado e o cara que está fazendo graduação estavam juntos. Se não tem informação científica, vire-se. Você tem que saber o que é pesquisa, tem que saber lidar com dados, saber argumentar, fundamentar. Quando se vai para Harvard, por exemplo, tem que fazer ciência e acabou. Quantas vezes eu escutei na escola assim “mas eu não tenho que ser cientista?” e eu disse “onde você está vivendo, está no século XXI, o que você faz hoje sem ciência? Nada!”. Como é que se priva o aluno disso? O estudante não vai entrar no mundo científico? Porque ele tem que ficar fora do mundo científico? É a mesma coisa eu coloco para universidade: como é que ela priva estudante do fazer científico?

Acho a universidade muito hipócrita. Mesmo assim, ela inventou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – que nem foi ela; na verdade, foi o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O PIBIC é exatamente a ideia de que se aprende pesquisando, fazendo ciência, e é um projeto que todo mundo acha importante, mas é completamente raro porque quase ninguém faz. O que eu quero dizer é que a universidade sabe o que é aprender bem, mas, na graduação, ela trata os estudantes como boiadas, só com o instrucionismo, só com aulinha. É claro que isso é mais desafiador do que passar esse instrucionismo para o PIBIC. Além disso, como muitos dizem, “tudo devia ser PIBIC”. Mesmo assim, se houvesse o verdadeiro compromisso, haveria, então, uma outra formação, um outro estudante, um outro tipo de aproveitamento, e, é claro, isso custaria muito, mas seria muito mais vantajoso para todos! Os estudantes têm esse direito!

Não é o caso da bolsa, porque, quando o estudante fala em outros países que no Brasil para se fazer pesquisa na graduação é necessário bolsa, eles dão risada. Como? Pesquisar é obrigação, não precisa de bolsa! O Brasil está tão atrasado que, para o aluno poder ficar só na universidade estudando, ele precisa de bolsa. Fora do Brasil, não. Pois, lá, como tudo é público e gratuito, não tem universidade privada, e conseqüentemente, o estudante é de tempo integral, não tem estudante de tempo parcial. Claro que temos que respeitar a nossa história, mas eu acho isso um absurdo. É uma inclemência, uma malevolência, o aluno fazer uma graduação sem formação científica. Acaba sendo uma graduação para o século passado – para, aliás, o início do século passado. Isso não é formação. Isso é uma deformação. E também isso coloca o país em uma condição de subdesenvolvimento irrevogável. Por que acha que produzir conhecimento é lá fora? Porque, aqui, no Brasil, a gente reproduz conhecimento. A autoria é lá fora, aqui não. Aqui é subserviência. Aqui você copia, passa para frente. Pode até aplicar, mas você não tem autonomia, não tem protagonismo. Acaba por ser, de fato, periferia. Sobretudo, a universidade pública gratuita não pode ser periferia. A universidade deve estar no meio do burburinho científico do mundo e trazer para o Brasil todas essas chances. E uma delas é avançar em ciência, na formação científica dos estudantes, pra já!

### **O senhor poderia deixar uma mensagem para os estudantes e os universitários brasileiros que vão ter acesso a esta entrevista?**

O que eu gostaria é que os direitos constitucionais das crianças, dos jovens e dos adolescentes fossem respeitados, que eles tenham a chance de aprender bem, se formar bem e poder encarar o futuro preparados e não tão despreparados como é hoje. Eu acho também que depende um pouco deles de reagir às vezes. Me passa pela cabeça que os estudantes deveriam se

rebelar na universidade, deveriam dizer: “chega de aula!”; “chega de cópia!”; “chega dessa baboseira!”; “a gente quer ser pesquisador!”; “queremos ser autor!”; “queremos fazer parte da sociedade e não ser uma periferia dessa sociedade!”. Se os estudantes tivessem essa coragem, poderiam mudar um pouco, porque, de certa maneira, eu estou desanimado com os professores – falo daqueles que poderiam fazer algo, de fato.

O professor gosta de dar aquela aulinha, se acomodou, está na zona de conforto. É muito mais fácil ficar dando aula, embora ele saiba que ele chegou a ser PhD e isso não foi por acaso. Ele chegou a esse título, porque ele fez uma tese e ela foi avaliada por uma banca. Ele teve que pesquisar, teve que passar por uma educação científica, teve que fazer ciência, teve que ter autoria. Isso decorre, porque o que se avalia no doutorado é a autoria do candidato. Mas na graduação é só aula. A universidade tem que acordar! Ela tem um tesouro na mão, o qual está jogando fora.

Uma vez na UnB, eu ouvi da Pró-reitora de graduação que se perdem perto de 40% dos graduados. Claro que uma parcela desse levantamento é uma perda normal, por exemplo, o aluno vai mudar de cidade, vai trabalhar no outro local, mas temos que nos atentar a porcentagem que desanima, aquela que chega animada e depois desiste. Isso ocorre, por quê? Porque a universidade tem um bom nome no país, e o estudante acha que vai encontrar o mundo da ciência, mas, então, ele se depara com o mundo da aula, é aquela aula mais que chata, em que ele tem que ficar lá só escutando, tomando nota, para poder depois fazer uma provinha – a qual, quase sempre, é nos termos do professor e não nos do estudante em sua reflexão autoral. Com isso, eu penso que a universidade precisa acordar, pois a universidade é importantíssima, é uma das instituições que puxam a história. Ela tem que fazer uma formação adequada; ela tem que estar à altura dos nossos jovens. Por ora, ela não está, ela está traindo a nossa juventude.

Eu teria feito isso que eu estou dizendo: a juventude deveria se rebelar e fazer ciência!

Gostaríamos de agradecer por esta entrevista.  
Foi um prazer!

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

BOFF, Leonardo. Uma democracia que se volta contra o povo. **Leonardo Boff**. 18 jun. 2014. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2014/06/18/uma-democracia-que-se-volta-contr-o-povo/> Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 31 jan. 2022.

BRITANNICA. **Encyclopædia Britannica**. Londres: Encyclopædia Britannica, 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/> Acesso em: 31 jan. 2022.

COSTA, Marcos Rogério Martins; FERREIRA, Marcello. Letramento científico: estudo de caso do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, da Universidade de Brasília (UnB). In: REIS, Thiago S. (org.). **Actas Completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares Porto: Editora Cravo, 2021, p. 362-376.

DEMO, Pedro. **Avaliação** - sob o olhar propedêutico. Campinas: Papyrus, 1996.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: Ibict, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da



prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Anderson S. L. (org.) **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015,

GUIMARÃES, Ádria Silva; CARVALHO, Wellington Roberto Gomes de. Desinformação, Negacionismo e Automedicação: a relação da população com as drogas “milagrosas” em meio à pandemia da COVID-19. **Internamerican journal of Medicine and Health**, n.3, e. 202003053, p. 1-4, p. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Zur logik der sozialwissenschaften**: materialen. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.

HARARI, Yuval. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo: do big-bang aos buracos negros**. Tradução de Ribeiro da Fonseca. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Resultados Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília: Inep, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB 2019 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Metodologia. **INAF**, 2022. Acesso em: <https://alfabetismofuncional.org.br/metodologia/> Acesso em: 31 jan. 2022.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octannu=Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

LINN, Marcia C.; EYLON. Bat-Sheva. **Science Learning and Instruction: Taking advantage of technology to promote knowledge integration**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento Duarte da; SILVA, Valdirene Cássia da. Novos problemas, outras narrativas. Entrevista com Pedro Demo. **Revista**

**Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 639-644, jul-set. 2017.

OLIVEIRA, Junia. Salário de professores com nível superior é 30% menor que de profissionais com a mesma escolaridade. **Estado de Minas Gerais**, Educação, 01 jul. 2019, 04h 09. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas\\_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-nivel-superior.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-nivel-superior.shtml) Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA FILHO, Olavo Leopoldino; FERREIRA, Marcello. Modelo teórico para levantamento e organização de subsunçores no âmbito da Aprendizagem Significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, e20210339, p. 1-13, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Matriz de Avaliação de Ciências**. Resumo do Documento: *PISA 2015 Science Framework* (2013). Tradução de Lenice Medeiros. Brasília: Daeb/Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2015/matriz\\_de\\_ciencias\\_PISA\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf) Acesso em: 31 jan. 2022.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura H. (eds.). **Definition and selection of key competencies: Executive Summary**. Göttingen, Germany: Hogrefe, 2003.

SLOTTA, James D.; LINN, Marcia C. **Wise Science – Web-based inquiry in the classroom**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2009.

SOUZA, Angela Maria Andrade Marinho de. As instituições de ensino superior no Brasil: desafios e perspectivas para os gestores do século XXI - fundamentos em Pedro Demo e Pierre Bourdieu. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.28-47, jan.- abr., 2012.

VENTURA, Manoel. Resultados do Pisa são uma “tragédia”, diz ministro da Educação. **O Globo**, Brasil, Educação, 06 dez. 2016, 14h01. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/resultados-do-pisa-sao-uma-tragedia-diz-ministro-da-educacao-20598718> Acesso em: 31 jan. 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
70	<p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO INTEGRAL E PEDAGOGIA INTEGRADORA</b></p> <p>José Leonardo Rolim de Lima Severo (Universidade Federal da Paraíba)</p> <p>Dinorá Zucchetti (Universidade FEEVALE)</p>	17/12/2022	01/04/2023
71	<p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Federal de São Carlos)</p>	13/03/2023	01/07/2023
72	<p style="text-align: center;"><b>CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	31/05/2023	01/10/2023
73	<p style="text-align: center;"><b>INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	31/08/2023	01/01/2024

## DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
70	<p><b>INTEGRAL EDUCATION AND INTEGRATIVE PEDAGOGY</b></p> <p>José Leonardo Rolim de Lima Severo (Universidade Federal da Paraíba)</p> <p>Dinorá Zucchetti (Universidade FEEVALE)</p>	12/17/2022	04/01/2023
71	<p><b>EDUCATION AND TEACHING LEARNING</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Federal de São Carlos)</p>	03/13/2023	07/01/2023
72	<p><b>BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	05/31/2023	10/01/2023
73	<p><b>INTERNACIONALIZATION AND EDUCATION</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	08/31/2023	01/01/2024

## ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
70	<p><b>EDUCACIÓN INTEGRAL Y PEDAGOGÍA INTEGRADORA</b></p> <p>José Leonardo Rolim de Lima Severo (Universidade Federal da Paraíba)</p> <p>Dinorá Zucchetti (Universidade FEEVALE)</p>	17/12/2022	01/04/2023
71	<p><b>EDUCACIÓN Y PRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Federal de São Carlos)</p>	13/03/2023	01/07/2023
72	<p><b>CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	31/05/2023	01/10/2023
73	<p><b>INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	31/08/2023	01/01/2024

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção**: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba>



# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

**1.** In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

**2. Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

**3.** Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

**4.** Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

**Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

#### **Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>