



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MULTICULTURALISMO E ÉTICA/ MORAL EM EDUCAÇÃO:
A RETÓRICA NO DISCURSO CONTRA O BULLYING**

William de Goes Ribeiro

ORIENTADORA:
Prof^a Dr^a Ana Canen

Rio de Janeiro, 26 de março de 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MULTICULTURALISMO E ÉTICA/ MORAL EM EDUCAÇÃO:
A RETÓRICA NO DISCURSO CONTRA O BULLYING**

William de Goes Ribeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Rio de Janeiro, 26 de março de 2014

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e a concretização desse trabalho, os meus agradecimentos sinceros e emocionados.

Em especial, agradeço:

À Fonte de tudo aquilo que existe, pelas oportunidades.

Àqueles que aceitaram a missão de serem meus pais, Domingos Ribeiro da Silva (*in memorium*) e Maria de Luordes Goes, pelo que significam para mim.

Ao programa do PPGE como um todo, por confiar e apostar no meu trabalho.

Aos professores em geral, fonte de inestimável valor, com quem tive a honra de compartilhar reflexões e aprendizados.

À orientadora Ana Canen, pela orientação competente, presente e fundamental; agradeço, ainda, pela paciência e por acreditar em mim.

Aos professores Ana Canen, Carmem Teresa Gabriel e Renato de Oliveira, nascentes de inspiração e motivação.

Aos familiares e amigos, pela paciência e compreensão quando estive ausente.

A Francisco de Oliveira, pelo incentivo inicial.

À Karine de Oliveira Fraga, pelo que contribuiu ao longo da minha trajetória de pesquisa, nutrindo-me de apoio sincero e incondicional.

A Bibiana Campos, Thais Fernandes, Mônica Lopes, Larissa Azevedo, Gabriela Tavares, Adriana Henriques e Adriana Fontes, pela ajuda e pela mão amiga estendida em um dos momentos mais difíceis.

EPÍGRAFE

“Não é sinal de saúde manter-se adaptado a uma sociedade profundamente doente” (Krishnamurt).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo de algumas respostas ao multiculturalismo, perspectiva de cultura e ética.

Tabela 2 – *Bullying* na produção acadêmica brasileira.

Tabela 3 – Distribuição das menções explícitas da temática nos periódicos.

Tabela 4 – Distribuição das menções explícitas da temática nos GTs da ANPEd.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Universidades.

Gráfico 2 – Campo de discussão

Gráfico 3 – Relações priorizadas

Gráfico 4 – Temáticas ausentes (ou quase)

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMÉ	10
CAPÍTULO 1 – ÉTICA, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO	11
1. INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....	11
2 – JUSTIFICATIVA.....	15
3. OBJETIVOS:	16
4. A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	17
4.1 Escola e Cultura (s): o caminho inicia na polissemia	17
4.2 - Ética/ moral: a opção pela intercambialidade	23
4.3 – A OPÇÃO PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO OU NOVA RETÓRICA	28
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA MULTICULTURAL PELA VIA ARGUMENTATIVA: LIMITES, ESCOLHAS E APOSTAS	44
2.1 – O MULTICULTURALISMO NÃO PODE SER TUDO: A RESPEITO DOS LIMITES DE UM CAMPO DE DISCUSSÃO	44
2.2 – A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO.....	59
2.3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE: IDENTIDADE E DIFERENÇAS; ORADOR, AUDITÓRIO E DISCURSO	69
2.4 – BULLYING COMO UMA HUMILHAÇÃO VIOLENTADORA: O CONCEITO E A SUA RELAÇÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	77
CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE O BULLYING NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	91
3.1 – UMA PROVOCAÇÃO NA INÉRCIA: O ITINERÁRIO QUANTITATIVO DAS PESQUISAS SOBRE BULLYING NO BRASIL	91
3.2 – PERSPECTIVAS ANTIBULLYING: SENTIDOS QUE CONFIGURAM APOSTAS, DESAFIOS E PROPOSTAS EM CURSO	101
3.3 – OS PERIÓDICOS E OS GRUPOS DE TRABALHO DA ANPED	112
3.4 – AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PARA SE CONTRAPOR AO BULLYING NA ESCOLA, CONSTRUINDO UMA ÉTICA MULTICULTURAL	123
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE RETÓRICA DE UM PROGRAMA ANTIBULLYING NAS ESCOLAS: EM BUSCA DE UMA ÉTICA MULTICULTURAL	135
4.1 – BULLYING É UMA DOENÇA TÃO GRAVE COMO O CÂNCER: ARGUMENTOS E FIGURAS QUE SENSIBILIZAM O AUDITÓRIO.....	135
4.2 – MODELOS E ANTIMODELOS: A DEFESA DOS RELACIONAMENTOS NA ESCOLA COMO FONTE DE APRENDIZADO	143
4.3 – A IDENTIDADE E A DEFINIÇÃO NAS PRÁTICAS DE BULLYING: ALGUNS PONTOS DE TENSÃO	154
4.4 – A FORÇA DAS FIGURAS RETÓRICAS NO PROCESSO DISCURSIVO: UMA ÊNFASE NA PROATIVIDADE E NA CONTINUIDADE DE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	186

MULTICULTURALISMO E ÉTICA/ MORAL EM EDUCAÇÃO: A RETÓRICA NO DISCURSO CONTRA O BULLYING

RESUMO

Esta tese toma a questão dos programas antibullying na escola como aspecto relevante para pensar na educação para a pluralidade cultural. O objetivo foi refletir em que medida as práticas para se contrapor ao *bullying* sugerem uma ética multicultural, atentando para a relação entre os profissionais da saúde e a comunidade escolar. Seu eixo principal de interrogação está na interface entre os campos do multiculturalismo e da ética, para o qual ofereceram embasamento os pesquisadores que vêm contribuindo em ambos os debates, assim como há o respaldo da Teoria da Argumentação/ Nova Retórica (PERELMAN e OLBRECTHS - TYTECA, 2005), sustentando a análise do discurso. O trabalho realizado por uma ONG, pioneira no combate ao *bullying* em escolas brasileiras, trouxe à tona a problematização. A metodologia está baseada no estudo de caso, em que os documentos - como relatórios, *folders* e as entrevistas semiestruturadas com um dos coordenadores da referida instituição e um coordenador de uma unidade escolar na qual o trabalho foi realizado - serviram de instrumento. Os resultados indicam limites, escolhas e apostas no que tange à sustentação de uma educação antibullying no cotidiano escolar. Após a análise, foi possível perceber que a afinidade entre as práticas de *bullying* e discursos como o racismo, o machismo e a homofobia carecem de maiores aprofundamentos, pois há uma patente dificuldade em se visualizar que a temática não se limita aos aspectos individuais, mas é uma prática social complexa, que envolve a relação entre identidades e diferenças. Contudo, vimos que construir uma ética multicultural pode interferir positivamente nesse contexto, ajudando a promover a escolha pelo diálogo em vez da violência. Porém, os caminhos não estão prontos. No percurso do estudo foram identificadas algumas tendências argumentativas que oferecem possibilidades pertinentes, mas também fragilidades a serem enfrentadas, gerando demandas que podem servir de estímulo a novos horizontes de pesquisa.

Palavras-chave: multiculturalismo; ética multicultural; práticas de *bullying*; argumentação; Nova Retórica.

MULTICULTURALISM AND E ETHICAL/ MORAL EDUCATION: RHETORIC IN THE DISCOURSES AGAINST BULLYING

ABSTRACT

This thesis takes the issue of anti-bullying programs in school as relevant to thinking in education for cultural diversity aspect. The aim was to reflect the extent to which practices to counter bullying suggest a multicultural ethics, focusing on the relationship between health professionals and the school community. Its main axis mark the interface between the fields of multiculturalism and ethics, for which foundation offered the researchers who have contributed in both debates, just as there is the support of Argumentation Theory/ New Rhetoric (PERELMAN e OLBRECTHS - TYTECA, 2005), supporting the analysis of discourse. The work done by an ONG, a pioneer in the fight against bullying in schools in Brazil, brought up the questioning. The methodology is based on the case study, in which the documents – such as reports, folders and semi-structured interviews with one the coordinators of the institution and a coordinator of a school unit in which the study was conducted – have been instrumental. Results indicate limits and betting choices with regard to sustaining an antibullying education in school life. After analyses, it was revealed that the affinity between the practices and discourses of bullying such racism, sexism and homophobia require further insights because a patent is difficult to see that the theme is not limited to individual aspect, but is a complex social practice, which involves the relationship between identity and differences. However, we have to build a multicultural ethics can positively affect this context, helping to promote choice through dialogue rather than violence. But, the roads are not ready. In the course of the study some argumentative tendencies that offer relevant opportunities have been identified, but also weaknesses to be overcome, generating demands that can serve as a stimulus to new research horizons.

Keywords: multiculturalism; multicultural ethics; practices of *bullying*; argument; New Rhetoric.

MULTICULTURALISME ET EDUCATION ETHIQUE/ MORALE: LA RHETORIQUE DANS LE DISCOURS CONTRE L' INTIMIDATION

RESUMÉ

Cette thèse prend la question des programmes de lutte contre l'intimidation à l'école comme pertinents à la réflexion dans l'enseignement pour l'aspect culturel de la diversité. L'objectif était de tenir compte de la mesure dans laquelle les pratiques de contrer l'intimidation suggèrent une éthique multiculturelles, en mettant l'accent sur la relation entre les professionnels de la santé et de la communauté scolaire. Ses principaux axes marquent l'interface entre les domaines du multiculturalisme et de l'éthique, dont la foundation a offert aux chercheurs qui ont contribué dans les deux débats, tout comme il est le support de l'argumentation Théorie/ Nouvelle Rhétorique (PERELMAN e OLBRECTHS - TYTECA, 2005), l'appui de l'analyse du discours. Le travail effectué par une ONG, un pionnier dans la lutte contre l'intimidation dans les écoles au Brésil, a soulevé des questions. La méthodologie est basé sur l'étude de cas, dans lesquels les documents – tels que les rapports, les dossiers et les entretiens semi-structurés avec l'un des coordonnateurs de l'institution et un coordonnateur d'une unité de l'école dans laquelle l'étude a été menée ont joué un rôle. Les résultats indiquent les limites et les choix de paris en ce qui concerne le maintien d'un enseignement de antibullying dans la vie de l'école. Après analyse, il a été révélé que l'affinité entre les pratiques et les discours d'intimidation tels que le racisme, le sexisme et l'homophobie exige de nouvelles informations, car un brevet est difficile de voir que le thème ne se limite pas aux aspects individuels, mais est une pratique sociale complexe, qui implique la relation entre l'identité et les différences. Cependant, nous devons construire une éthique multiculturelles peuvent influencer positivement ce contexte, aidant à promouvoir le choix par le dialogue plutôt que la violence. Toutefois, les routes ne sont pas prêts. Dans le cadre de l'étude des tendances argumentatives qui offrent des possibilités pertinentes ont été identifiées, mais aussi des faiblesses à surmonter, générant des demandes qui peuvent servir de stimulus à de nouveaux horizons de recherche.

Mots-clés: multiculturalisme; l'éthique multiculturelles; pratiques d'intimidation; arguments; Nouvelle Rhétorique.

CAPÍTULO 1

ÉTICA, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO

“Posso não concordar com nenhuma das palavras que você diz, mas defenderei até a morte seu direito de dizê-la”(Françoise Marie A. Voltaire).

1.1. Introdução: a construção do problema

Discutir em educação hoje nos convida a um universo complexo, no qual há múltiplas significações e sentidos. Levar em apreço os campos do “multiculturalismo” e da “ética” não me parece algo simples, pois existem contribuições acadêmicas, mas igualmente percursos sinuosos. Somam-se ao desafio do estudo, as lacunas na produção do conhecimento, uma vez que o debate sobre valores éticos e morais vem sendo construído com base em uma racionalidade notadamente em crise em nossos dias, conforme discutido em seção específica do atual trabalho.

No entanto, esses aspectos não impedem a sustentação de alguns pressupostos. Organizações cujos fins são pedagógicos trilham caminhos pela intencionalidade de se re/construir visões de mundo, ou seja, interferem em concepções éticas distintas, seja negando, afirmando, reforçando ou contribuindo para a revisão das bases em que elas se sustentam. Assim, como sugere La Taylle (2012), a escola é uma “usina de sentidos”, na qual crianças não são matriculadas para saírem inalteradas, isto é, com as mesmas opiniões, culturas, conhecimentos.

Embora a escola não seja o único espaço de legitimação social, pressupõe tratar de uma ambiência privilegiada na formação humana, através da qual se lida, indubitavelmente, com “identidades”, “alteridades” e “diferenças culturais”¹. Em especial, no currículo, tais aspectos constroem visões de mundo. Os sujeitos ocupam lugares sociais mediante processos complexos de representação que constantemente se reedificam

¹ Termos polissêmicos com os quais trabalho, discutidos ao longo de seção específica da tese.

(SILVA, 2002a, 2010). Nesse sentido, a educação escolar interage historicamente com a maneira como cada indivíduo-sociedade-cultura percebe-observa-age no mundo. O currículo não apenas lida com os sujeitos, como ainda, decisivamente, os (re) produz, interferindo pelas práticas de significação (HALL, 1997).

Em função disso, minha escolha acadêmica se distancia da teleologia que dita elaborações precisas para o campo prático, desconsiderando as incertezas históricas. Expus, também, uma alternativa diante das teorias das reproduções, estas, quase sempre, (re) elaboradas de maneira determinista e generalista. Estou cômico de que, em termos gerais, uma estrutura tende a permanecer em um sistema capitalista. Apesar disso, opto por focar outros aspectos, ligados aos processos de fluxo cultural. Especificamente, a ideia é que o *tempoespaço* investido na escola influencia, inexoravelmente, a vida de quem por ela passa (MOITA LOPES, 2002), ainda que não haja uma ascensão social dos menos favorecidos, aguardada por aqueles que apostam, legitimamente, em uma revolução social. Portanto, o objeto da atual tese foi construído com base em uma perspectiva que se afina às mediações humanas, sem desmerecer de outras possibilidades de análise.

A partir das considerações iniciais supracitadas, por que fincarmos uma fronteira entre ética e multiculturalismo²? Discursos como o racismo, por exemplo, desafiam a plenitude da ação educativa. Tal disseminação social gera demandas para uma sociedade que é multicultural³, mas não seriam também questões éticas? Seria infrutífero pensar alternativas que contemplassem ambos os domínios? Diante disso, defendo o argumento da complementaridade entre os referidos campos para atender a algumas questões de interesse a respeito da prática social da violência.

² Não deixo de reconhecer que a polissemia os atravessa, o que leva autores a utilizarem a ética, por exemplo, no plural (DEMO, 2005). Veremos também que, no caso do multiculturalismo, há múltiplas tendências que poderiam conduzir para a mesma direção. Contudo, utilizo os dois termos no singular, entendendo que se trata de dois campos distintos de discussão, cujas questões são relacionáveis em alguns pontos centrais. Tal problematização aparece com mais profundidade no capítulo 2.

³ Utilizo o termo multicultural quando quero me referir à concepção abstrata de mais de um referencial que orienta os sujeitos, individuais e coletivos, no tecido social, a ser mais bem elaborado em seção teórica específica.

Nesse contexto, como tem sido conduzida a negociação das diferenças a partir da prática de *bullying*⁴ nas escolas? Quais significados e sentidos estão em jogo nesse debate proliferado nos variados espaços sociais? Como modificar opiniões cristalizadas em uma cultura etnocêntrica e intransigente? Quais são as respostas dos sujeitos a tais ações? Até que ponto é factível promover, através da educação escolar, um processo de afirmação positiva da alteridade? Em que medida é possível se perpetuar o convencimento da impertinência de se tirar vantagens contra aqueles *tidos como diferentes*?

É de meu interesse compreender, distante da finalidade de se engessar o debate, até que ponto a educação escolar pode se contrapor a uma conjuntura, por vezes, desfavorável para as relações humanas. É curioso representar a escola como “uma selva” para aqueles matriculados como alunos⁵. Embora o assunto, aparentemente repentino, tenha se multiplicado nas discussões que *falam sobre* educação, ainda me parece escasso as referências para compreendê-lo a partir desse campo. Em função disso, expus, em seção específica do trabalho, um levantamento de estudos analisando alguns significados e sentidos percebidos.

Adianto que tais lacunas têm conduzido díspares interpretações a respeito dessa violência específica. Uma tendência, contudo, tem sobressaído: o pensamento metonímico⁶ é um sentido comum, a partir do qual “os docentes” - em alguns casos “os gestores”, são posicionados como os responsáveis pelas ausências de práticas pedagógicas efetivas que previnam a violência e o *bullying*. Já “os alunos” tendem a ser os próprios “inventores” dessa prática, como se o mundo de valores *deles* estivesse isolado do universo “não-estudantil”.

Categorias como “agressores”, “vítimas” e “testemunhas” emergem da aludida discussão, tal como presente hoje em vários manuais sobre o tema - que tomam como base

⁴ Bullying é uma palavra de origem estrangeira que se compreende inicialmente como um tipo específico de violência, por se configurar de maneira sistemática, amparada em aspectos de ordem física e/ ou simbólica, causando danos psicológicos aos envolvidos (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006). Entretanto, ainda que tome semelhante “definição” como um ponto de partida, tal conceituação não está livre de problemas, discutidos em seção específica do trabalho.

⁵ Estudantes comparam a escola com uma selva na qual os mais fortes possuem mais chances de sobrevivência. Retirado do documentário produzido pelo Observatório Jovem da UFF “Eu sou assim”.

⁶ No sentido retórico, metonímia é uma das principais figuras de linguagem, a qual troca-se o todo pela parte (REBOUL, 2006).

a Psicologia e a Medicina - ciências que têm legitimidade de falar a respeito da saúde mental⁷. Todavia, em Educação, temos possibilidades de romper fronteiras disciplinares, porquanto, se trata de um campo híbrido por excelência (CHARLOT, 2006), o qual permite ao pesquisador as condições de relativizar as classificações anteriormente mencionadas. No que tange à violência e à escola, faz-se mister reconhecer que as apropriações conceituais podem até mesmo estar desatualizadas, tais como a divisão clássica estudada pelos sociólogos franceses (violência, incivilidade e agressão), se levadas em consideração rigidamente, já que há várias novas intercessões entre elas atualmente (CHARLOT, 2002).

Se as pesquisas no campo da saúde e da sociologia têm o mérito de permitir visibilidade, tomadas à risca, podem, também, cristalizar lugares que não são fixos, conforme argumentei ao longo da atual tese. A postura do trabalho não é de crítica às demais áreas, reconhecendo a contribuição delas. Desta maneira, pode ser mais profícua uma proposta de articulação, considerando a multidimensionalidade que envolve o referido tema; de toda forma, *bullying* na escola se tornou assunto do dia, ganhando contornos variados que vão desde uma revolta contra aqueles tidos como agressores a posturas que banalizam a própria utilização desse conceito, dividindo as opiniões de educadores e da sociedade como um todo. Alguns discursos parecem tomar as suas categorias como dadas, individualizando o problema. Na contramão, são criados os “monstros”, lhe retirando a humanidade, em um processo de metaforização.

Levado em consideração o exposto, foi meu empenho compreender as ações de natureza *antibullying* na escola e as possibilidades de contribuição social. Embora considerando os múltiplos problemas da referida instituição, “podemos sensibilizar nosso/ a aluno/ a para o caráter multicultural de nossa sociedade, para a urgência do respeito ao outro, para a percepção e para o questionamento dos fatores que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações” (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p. 46).

Haja vista a complexidade que envolve a relação identidade/ diferenças - categorias centrais do multiculturalismo, bem como conceitos que emergem no debate, tais

⁷ Por exemplo: TEIXEIRA, G. Manual antibullying: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011. BEANE, A. Proteja seu filho do bullying. de Janeiro: BestSeller, 2011. MIDDLETON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M.L. Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto alegre: Artmed, 2007.

como pluralidade, diversidade, homogeneização e outros, optei por abrir uma discussão sobre eles em uma seção teórica específica da tese (capítulo 2). O mesmo pode ser dito para o debate da ética/ moral a partir das categorias da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação (orador, auditório, discurso).

Para a elaboração da presente tese, desenvolvi a seguinte trajetória: em um primeiro momento, delineei os campos do multiculturalismo e da ética, destacando a articulação de meu pensamento com a argumentação; a seguir, elaborei um panorama das pesquisas sobre *bullying* no Brasil; posteriormente, tomei um programa contra o *bullying* na escola como objeto de análise; ao final, teci algumas inferências com relação aos aspectos centrais enfocados.

1.2. Justificativa

O presente estudo pode contribuir com pelo menos três instâncias que interagem com o campo educacional. Do ponto de vista do pesquisador, o trabalho permite um aperfeiçoamento pessoal e profissional na medida em que possibilita melhor entendimento de questões tão sérias como a violência, contribuindo com um posicionamento em um debate pertinente e que tem tomado novos ares na contemporaneidade.

Questões como o racismo, a homofobia e o machismo foram e continuam sendo uma fonte intrigante de busca por um entendimento que contribua, em alguma proporção, para pensar - sentindo a convivência humana, tomando o campo da educação como um *espaçotempo* de intervenção sócio-cultural-política. Ademais, no decorrer do processo de amadurecimento do atual pesquisador, com grande impulso inicial no trabalho empenhado no mestrado em educação, emergiram novas problematizações e perspectivas a respeito das relações entre as hierarquias culturalmente construídas e outras práticas de discriminação e opressão, tais como o *bullying*.

Em outro ângulo, sei que o volume teórico sobre o assunto permanece em crescimento, porém, conforme adiantei, há muitas lacunas na produção do conhecimento, tanto no que diz respeito à articulação entre os campos da cultura e da ética quanto na compreensão do objeto, na perspectiva da educação.

Embora haja outras possibilidades, reconheço uma forte tradição na filosofia em construir a ética como uma reflexão sobre a moral. Essa abordagem é uma grande influência em vários outros campos. Em função disso, cultura, representações, subjetividade e a contingência têm sido desprezadas até então, ou pelo menos aparecem com menor peso ou influência. A articulação não é comumente desejada em função do valor atribuído por boa parte dos filósofos ao que seria tido por eles como universal, ainda que varie a ênfase. Já no multiculturalismo em educação, o debate ainda pouco se articula, talvez em função inversa, pela desconfiança dos pesquisadores em valores universais.

Especificamente sobre a produção acadêmica atinente ao *bullying* em educação, levantei uma discussão no capítulo 3, no entanto, posso adiantar algumas possíveis interpretações. Primeiro, trata-se de um tema que emerge no Brasil nos anos 2000, portanto, bem recente. Duas teses e uma dissertação pioneiras surgem em 2004. O volume de estudos a respeito tem sido intensificado, mas ainda bem disperso em várias universidades do país, sem um núcleo fortalecido. A educação responde hoje por 57% desses trabalhos no que tange às dissertações e às teses, algo que ainda não é acompanhado em outros espaços de legitimação do conhecimento, por exemplo, periódicos e importantes eventos da área como a ANPED. Percebi ainda que algumas relações relevantes entre *bullying* e temas do interesse do multiculturalismo em educação (interculturalidade, machismo, racismo, homofobia e outras) são praticamente inexistentes.

Para além das questões pessoais e da produção acadêmica, pesquisar sobre *bullying*, a partir do referencial teórico escolhido - possibilita ainda contribuir com a educação brasileira, admitindo visibilidade para outros ângulos da questão e/ ou olhar o mesmo ângulo de outro ponto de vista. A construção que me empenhei a desenvolver terá múltiplas leituras, mas chegará ao campo, permitindo o diálogo e o aperfeiçoamento na totalidade de vozes que se apropriarem dela.

1.3. Objetivos

A partir do explicitado, no qual cultura e ética ocupam a centralidade, destaco os objetivos do estudo:

- Verificar o andamento das pesquisas no Brasil a respeito do assunto *bullying*, buscando pistas para a compreensão de alguns de seus significados e sentidos;
- Identificar técnicas argumentativas utilizadas para interferir sobre o caráter indesejável de práticas de *bullying nas escolas*;
- Analisar em que medida a retórica empenhada pelas práticas desenvolvidas sugere uma sensibilização ética multicultural.

1.4. A escolha dos referenciais teóricos

1.4.1. Escola e Cultura(s): o caminho inicia na polissemia

É de meu conhecimento que os múltiplos sentidos atribuídos à cultura têm variado ao longo do tempo em diferentes contextos. Trata-se de um conceito complexo, cuja apropriação demanda cuidados para que não esbarremos em incompatibilidades do ponto de vista epistemológico.

Autores como Cevalco (2003) e Cuche (2002) nos ajudam a elucidar que a história da palavra “cultura” nasce com a ideia de “cultivar”, presente já na literatura do século XV, antes mesmo de se tornar um conceito “científico”. Atualmente, utilizamos esse sentido na concepção de “cultivo” de terra, de flores e de animais; fazendo uso de palavras, tais como “agricultura”, “floricultura” e “suinocultura”. Interessante observar que diferentes religiões usam a palavra “culto”, menção essa que diz respeito ao “cultivo da divindade” em cada um dos adeptos.

Paulatinamente, cultura ganhou o sentido metafórico de “cultivo da mente humana”, mas precisamente a partir do século XVIII, conforme os referidos pesquisadores apontam. No ponto de vista do “culto”, ou seja, daquele que se considera superior, apenas alguns indivíduos, grupos, classes sociais ou nações são detentores de elevado padrão. Outro conceito está muito próximo: “civilização”. Vale realçar que um dos pontos de discordância que tenho com La Taille (2009), embora ele seja importante para compreensão do *bullying*, é exatamente a sua defesa desse sentido *a priori*.

Na Alemanha, conforme apresenta Cevalco (*op. cit.*), emerge um sentido relativista de cultura, “Kultur” que se opõe claramente à visão anteriormente descrita, de

influência francesa. Para os alemães, sobretudo os intelectuais que deram voz ao movimento de oposição a ideia civilizatória, cultura está associada ao estilo de cada nação. Enquanto isso, o Iluminismo trouxe a crença na razão como principal alicerce que nos conduziria ao “desenvolvimento humano”. A própria comunidade europeia, de uma maneira geral, se impõe no “topo mais elevado”, ideia poderosa que deu margem às concepções de grande parte dos pensadores por séculos. Destarte, a razão nos conduz à Cultura que é, evidentemente, usada no singular, cerne da dualidade entre “civilizados” e “bárbaros”.

Outro sentido bem amplo do conceito, originado na Antropologia, afirma ser cultura “tudo o que o homem produz” (DAUSTER, 2011). Segundo a referida antropóloga, por exemplo, no que se refere à interferência humana, não há nada que não seja cultural. Cultura seria um objeto epistemológico, tal como se estivesse “fora” a ser apreendido pelo pesquisador que buscará interpretar a “realidade”. Se optarmos por esse sentido, cultura engloba a ética. Outra questão interessante é a “unidade na diversidade”, fala-se, então, em culturas, no plural. Porém, permanece a dualidade entre cultura (s) e natureza. O homem se divide, não se vê “natureza” (ou não tem condições de se ver) e a natureza estaria *presente* independente da linguagem⁸.

Indo além da contribuição dos autores já mencionados, o último sentido que destaque remete a ideia de “significados partilhados” (GEERTZ, 1989). A ideia nos aproxima da “virada linguística”⁹, isso quer dizer que a preocupação não é mais o que a

⁸ Embora não seja o objeto central de análise, penso ser relevante comentar algumas nuances sobre essa dualidade. Não desejo correr o risco de perder o enfoque do trabalho, mas, levanto como hipótese que tal visão dual tem levado a sérios problemas no campo da saúde e no campo educacional. No primeiro ponto de discussão, é possível que o homem tenha “se esquecido” de que há “leis naturais” que precisam ser respeitadas caso ele deseje saúde, ainda que admitindo as discordâncias conceituais (por exemplo: horas de sono, alimentação natural, maneiras de se integrar ao ambiente etc.). As crescentes e inúmeras doenças – que podem ser reconhecidas como desequilíbrios – podem reforçar a argumentação. Do ponto de vista educacional, a dualidade ainda pode reforçar a crença na suposta hierarquia entre civilizados e não civilizados. Acredito que os significados assim endossados impulsionam o homem a se afastar de tudo o que considera natureza: indígenas, negros, mulheres, animais não humanos etc. As duas questões, apenas por hora realçadas, podem ser objetos de futuros estudos e articulações com teóricos que têm contribuído para a minha compreensão dos efeitos da modernidade.

⁹ Segundo Hall (1997), um movimento intelectual que compreende que a cultura não é determinada por uma instância superior (estrutura), tal como compreendia grande parte dos pensadores marxistas, mas constitui a própria realidade. Em função disso, a linguagem ocupa a centralidade, o que demanda outra visão da relação entre objeto-subjetividade-conhecimento.

cultura é, tal qual um subproduto das estruturas de dominação em um sistema capitalista, mas o que ela faz (HALL, 1997; SILVA, 2002a, 2010). Ou seja, a dimensão cultural das práticas sociais ocupa a discussão, cuja ideia é resultante do entendimento de que não há aspecto humano que não passe pela linguagem (BHABHA, 1998; HALL, 1997, 2003).

Nessa perspectiva, “identidade” é culturalmente construída. Não se vislumbra na categoria uma essência, mas opera-se socialmente com ela a partir da concepção de uma “posição assumida” em função das distintas lutas sociais (HALL, 2007; SILVA, 2007; WOODWARD, 2007). Diz respeito, portanto, aos sistemas de representação que operam na disputa de sentido, construídos nas práticas contingentes de enunciação dos discursos. Isso significa que a questão não se encontra em um *significante em si*, seja ele a cor da pele, o gênero, a sexualidade ou outro. Em resumo, não é uma condição dada *a priori*, mas reiterada discursivamente.

Entretanto, cumpre ressaltar que o entendimento geral a esse respeito é polissêmico, variando entre posturas mais ou menos tolerantes, etnocêntricas e/ ou fundamentalistas. Podemos considerar que há ainda muitos traumas coletivos ressignificados no cotidiano, guardando um peso enorme de ressentimentos. Ainda hoje, convivemos com a insistência de desrespeito a formas distintas de pensar, sentir e ser. Assim, uma instituição educacional é traçada por escolhas, sendo o currículo, desse ponto de vista, uma seleção cultural.

De toda forma, cultura vai ocupando a centralidade em discussões educacionais na medida em que se compreende a relevância da linguagem (HALL, 1997; FORQUIN, 1993; SILVA, 2002a), embasando posturas acadêmicas que variam entre: 1) a concepção de que a instituição escolar reproduz a sociedade por ensinar aos alunos códigos que eles não dominam; 2) a perspectiva de que na escola não se ensina os saberes da cultura dominante; 3) abordagens que assumem as mediações humanas, bem como as possibilidades de subversão e de relativa autonomia dos sujeitos; 4) dentre outras.

É com base nas dificuldades humanas em lidar com as diferenças culturais que o multiculturalismo ganha sentido. Ele não existiria sem o “monoculturalismo” e os discursos de homogeneização cultural. De tal modo, o debate nasce, portanto, como um

campo de discussão – a partir de um problema central. Insisto, ao longo do atual trabalho para atentarmos não apenas para as respostas, mas para o problema que dá origem a elas, considerando que há poucos entendimentos e acordos a respeito de como conviver com valores epistemológicos, axiológicos, ontológicos, estéticos tão distintos.

A dificuldade gera demandas. No caso da escola, fazemos escolhas que geralmente esbarram em uma linha abissal, conforme argumenta Sousa Santos (2007), pois o pensamento ocidental está fortemente atrelado a uma função divisória e hierárquica entre os saberes. Há sempre uma intencionalidade no processo de socialização de saberes que delimita as fronteiras¹⁰. Como diz Forquin (1993), o docente ensina aquilo que tem valor aos seus olhos. A questão poderia ser encontrar maneiras de atravessar tal demarcação, ou seja, buscar formas de romper com a dualidade. Isso significa buscar uma posição para além da fronteira da linha abissal, sem deixar de reconhecer o poder da apropriação e da legitimação de determinados saberes (YOUNG, 2011). Tarefa difícil, mas que pode surtir novas posições e escolhas em pesquisas e em práticas pedagógicas.

Em função disso, aposto na responsabilidade de me manter no campo do multiculturalismo. Outras questões relevantes para o debate do currículo, tais como as relações conhecimento-poder vêm contemplar o rompimento de mais uma dualidade, a qual seria abandonar a discussão do pertencimento para re-enfatizarmos exclusivamente o conhecimento. Por que valorizar apenas um dos aspectos legítimos do debate educacional? Penso ser profícuo o diálogo entre os campos.

Em resumo, entendo multiculturalismo em educação como um corpo teórico, prático e político de muitos embates. Longe de ser apreendida como um bloco homogêneo, tal construção emerge de maneira dinâmica, interligada ao contexto global, a partir do qual se questiona de inúmeras formas, o caráter etnocêntrico sobre o qual se baseia o projeto da modernidade (SEMPRINI, 1999). Nesse enfoque, ciência e escola são postas em xeque, questionadas por uma dimensão apontada como monocultural, isto é, cujos discursos sinalizam práticas intencionalmente homogeneizadoras (SEMPRINI, 1999; CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008).

¹⁰ Não são o enfoque as questões epistemológicas, em função disso não irei aprofundá-las, mas considero relevante destacá-las.

Assim sendo, o cenário político se vê em uma multiplicidade de lutas impulsionadas pelo desejo de: equidade, reconhecimento, respeito, acessibilidade, qualidade de serviços, inclusão, dentre outras reivindicações que se sustentam em construções discursivas que envolvem raça/ etnia, gênero, sexualidade, condição física, dentre outras relações de identidade/ diferenças (CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008; CANEN, 2005, 2007, 2008; CANEN e PETERS, 2005; CANEN e SANTOS, 2009; GIROUX, 2005; HALL, 2003, 2006; HICKLING-HUDSON, 2005; KOWALCZYK e POPKEWITZ, 2005; McCARTHY, 2005; McLAREN, 1997, 2000; MOREIRA, 2002, 2006; MOREIRA e CANDAU, 2003; MOREIRA e CÂMARA, 2008; MOREIRA e CUNHA, 2008; RIBEIRO, 2008, 2010a, 2010b, 2013b; SEMPRINI, 1999; SILVA, 2002a).

Levado em consideração o exposto, alguns autores do campo educacional buscam traduzir o multiculturalismo para variados espaços de legitimação: qualidade do ensino escolar, universidade, currículo, didática, práticas pedagógicas, formação do professor, planejamento, avaliação. Por exemplo, cito: Canen (2005, 2007, 2008), Canen e Oliveira (2002), Canen e Santos (2009), Candau (2002, 2005, 2006, 2008); Moreira e Câmara (2008), Zeichner (2009). Há outros pesquisadores que também contribuem quando tomam a questão identidade/ diferenças como objeto de análise (GABRIEL, 2005, 2008a, 2008b; MOITA LOPES, 2002, 2003; MOREIRA e CÂMARA, 2008; MOREIRA e CUNHA, 2008).

Conforme esses autores, sei que um projeto multiculturalista não se sustenta de maneira peremptória. Existem “lutas pelas quais vale a pena lutar” (HALL, 2003); demandas sociais que impulsionam a procura de uma educação condizente com a condição multicultural das sociedades, o que corresponde a interagir com a realidade múltipla vivida pelos atores sociais, desafiando preconceitos, discriminação e estereótipos (CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008; CANEN, 2007, 2008; CANEN e SANTOS, 2009; MOREIRA, 2001; MOREIRA e CÂMARA, 2008; MOREIRA e CUNHA, 2008; RIBEIRO, 2010a).

Justamente pelas reflexões anteriormente mencionadas, obtive uma identificação com o quadro teórico referido. Julguei tal discussão como um instrumento pertinente às análises dos preconceitos com os quais, não raras vezes, me deparava no universo escolar: “meu cabelo é duro, mas pelo menos sou branco”, “toca a bola, macaco”;

“mulher deve pilotar fogão”; “viadinho”; “baba de epilético pega”; “surdos não falam” etc. Ao longo do mestrado, a partir do enfoque nas relações étnico/ raciais, foi possível perceber que o desejo de branquear-se é carregado de “sistemas de representação” negativos ao *locus* discursivo que podemos chamar de “identidade negra” (HALL, 1997, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2002; MOREIRA, e CUNHA, 2008; RIBEIRO, 2008). Entre o que denominei na ocasião de “multiculturalismo crítico pós-colonial”, a partir de uma inspiração de autores multiculturalistas críticos, pesquisadores pós-coloniais (BHABHA, 1998; McLAREN, 2000; CANEN, 2007) e a Psicologia Social do Racismo (SOUZA, 1983), analisei um projeto pedagógico extracurricular¹¹, no qual havia uma aproximação entre *hip hop* e escola (RIBEIRO, 2008).

Côncio da especificidade dessa prática cultural, o intuito foi compreender se era possível propor outras bases (MOITA LOPES, 2002). O referido estudo me sinalizou possibilidades, mas, também, trouxe à baila limites, tensões e desafios. Um limite, por exemplo, esteve centrado na necessidade de extensão de propostas desse tipo. Sem continuidade, o trabalho fica fragmentado, perdendo o investimento inicial. Acaba caindo em um espetáculo momentâneo no qual se vislumbra o momento como uma grande onda. Por mais grandiosa que seja, ela passa e ninguém mais visualiza onde ela está. Outra questão: as relações estabelecidas entre membros da comunidade escolar foi notoriamente um desafio, uma vez que “a voz” do Estado, não raras vezes, se faz autoritária na cultura escolar¹². Isso gera tensões quando os envolvidos não correspondem a essa imposição, o que suscita incomunicabilidades, conforme discutem autores como Carrano (2008).

Vislumbrando um novo cenário, procuro dar continuidade ao estudo a partir de um debate que reconhece a relação entre cultura (s) e ética pertinente para pensar a educação e a vida social contemporânea. Foi o meu interesse travar uma discussão a respeito de identidade/ diferença, entendendo-a como núcleo no campo mais amplo do

¹¹ Embora discorde que exista essa divisão “curricular” e “extracurricular”, esse é um nome atribuído pela Secretaria Estadual de Educação para esse tipo de iniciativa nas escolas; ainda que equivocado, é um termo corriqueiramente utilizado nas políticas e nas escolas.

¹² Na ocasião, membros do movimento hip-hop de São Gonçalo (grafiteiros, artistas de rua, bailarinos, rappers) foram convidados a realizar um trabalho de exposição (gratuitamente) e foram impedidos de entrar na instituição de boné em função de seguir a norma da escola. Isto é, convida-se alguém para vir a sua casa, mas o anfitrião escolhe a roupa.

multiculturalismo¹³. A pesquisa anteriormente desenvolvida contribuiu, dentre outros aspectos, para despertar o interesse nas práticas de *bullying*, reconhecendo-as, inicialmente, como uma espécie de intimidação, individual e/ ou coletiva, ancorada em manifestações rotineiras de violências físicas e simbólicas¹⁴ (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006). Nesse momento, não há acordos entre os sujeitos, porquanto a violência erradica a argumentação, o que me conduziu à questão da ética/ moral.

1.4.2. Ética/moral: a opção pela intercambialidade

Na presente seção, discuto alguns dos principais sentidos de ética e de moral, argumentando que não há consenso entre os autores para distingui-los, tampouco na sociedade. Ética e moral sofreram/ sofrem distintas interpretações, podendo ser utilizadas em termos intercambiáveis, ou não. De toda forma, nos aproximamos do debate quando refletimos sobre as dificuldades nas relações humanas, em especial a respeito das diferenças culturais e da negação “do outro”, além de pensarmos nos limites do conceito antropológico de cultura, hoje desdobrado para a esfera política (SILVA, 2002a, 2010).

Nesse sentido, as seguintes questões me tomam a atenção: como lidar quando *a diversidade cultural* inclui a sua própria negação? E com relação a uma cultura intolerante, em que medida é possível construir critérios limites? A violência não teria também uma dimensão cultural? Tais problematizações me conduzem ao diálogo entre os referidos campos, trazendo à baila perspectivas filosóficas que tomam essa discussão como objeto de estudo. O intuito foi encontrar um sentido de ética e de moral que possibilite o trabalho com a multi/ interculturalidade.

La Taille (2006) e Tugendhat (2009) esclarecem que a palavra “ética” se origina no grego por intermédio do filósofo Aristóteles - o estudo do *ethos* – que diz respeito a dois significados originais: “hábitos ou costumes” e “qualidade do caráter”. Informam ainda os autores que, ao ser traduzido para o latim, o mencionado termo dá

¹³ O interculturalismo está no campo restrito. Apresenta-se como uma das variações do multiculturalismo. Ou seja, compreendo que o interculturalismo é uma tendência do campo mais amplo denominado multiculturalismo. Nem todo multiculturalismo é interculturalista, mas uma tendência interculturalista se relaciona ao campo mais amplo.

¹⁴ Sobre o mencionado conceito, um debate mais aprofundado foi elaborado em seção específica do trabalho uma vez que, ao longo da atual pesquisa, estabelecemos novas articulações.

origem à palavra “morales”, não diferindo do significado de “hábitos ou costumes”. Isso quer dizer que, conforme argumentaram ambos os pensadores contemporâneos, a etimologia não ajuda a compreender a distinção entre ética e moral.

Um sentido clássico dentro da filosofia, porém, compreende a moral como um fenômeno social, através do qual as pessoas estabelecem e/ ou ressignificam princípios, deveres, limites, direitos, regras de convivência, escolhas, condutas; enquanto a ética seria a reflexão (científica ou filosófica) sobre a moral. Há uma distinção, nesse caso, construída por muitos filósofos e pesquisadores, a partir da qual se sustenta uma dicotomia entre o pensar e o agir. Por exemplo, autores como Japiassú e Marcondes (2006, p. 97) entendem que enquanto a moral “está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa”, a ética abarca o universo dos costumes. Esta última é definida pelos citados autores como:

parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da vida moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas.

Nesse caso, a ética seria definida fora da cultura, cabendo aos acadêmicos fundamentá-la *a priori*, isto é, independente das contingências e escolhas dos sujeitos. Outra característica dessa separação entre ética e moral é que ela se baseia em um tipo de filosofia que se sustenta no “lugar da qualidade”¹⁵, ou seja, independente do que as pessoas pensam, uma única mente pode ser capaz de universalizar normas de conduta para todos, exclusivamente *pela razão*. Hoje, ainda que bem intencionados, seria difícil esperar que elas fossem aderidas por todos. Como ficaríamos diante da reivindicação dos diversos movimentos sociais em termos de legitimidade de suas culturas? É possível sustentar uma ética universalista *a priori*? Quais seriam os critérios que justificariam tal ética atemporal, a-histórica e transcultural, e daria ao filósofo (e/ ou ao educador) o poder de definir todas as escolhas humanas?

¹⁵ Categoria desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que diz respeito à preferência da qualidade em vez da quantidade ou do efêmero em detrimento do durável.

No tocante à adesão, penso haver um limite para tal distinção. Porém, ela apresenta uma dimensão relevante, por exemplo, ao realçar a necessidade de refletirmos sobre nossas escolhas, de pensarmos nas condições da liberdade almejada, de tomarmos partido na responsabilidade diante do mundo em que habitamos.

Outro sentido atribuído à distinção entre ética e moral não diz respeito tanto aos significados em jogo, mas à aplicação dos conceitos (LA TAILLE, 2006). A preocupação é delimitar a “ação moral” para os “fins privados”, minimizando a interferência alheia nas decisões das instituições, como a família, por exemplo, enquanto a ética estaria, nessa perspectiva, voltada para a “aplicação pública”. É o caso dos “códigos de ética” que buscam orientar as decisões políticas que supostamente atenderiam aos interesses da sociedade. Interessante observar que alguns diferenciam ética de moral justamente por acreditar que apenas esta última teria um caráter normativo. Ora, os códigos de ética são indubitavelmente normativos. Trata-se, portanto, de mais uma convenção que se aplica a determinados contextos sociais.

A propósito, no Brasil, temos um histórico de repulsa em relação à palavra “moral” muito em função dos excessos oriundos do período de ditadura militar. Na ocasião, as escolas tinham a obrigação de ensinar “deveres” através da disciplina “Moral e Cívica”, como se sabe, foi um período de imposição de valores de maneira muito violenta que possivelmente guarda seus efeitos nos dias de hoje. Com relação ao exposto, La Taille (2000) - um dos consultores do tema transversal “Ética” dos Parâmetros Curriculares Nacionais, explica que essa pode ser uma hipótese para que a palavra “ética” seja preferida em vez de “moral”. É algo que guarda especificidade em alguns contextos, como o brasileiro, com efeito, as empresas no Brasil elaboram “códigos de ética” e não “códigos morais”. Os próprios PCN’s optaram pela ética como tema transversal e não pela moral:

A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consciência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações (BRASIL, 1998, p. 52).

De fato, parece haver uma preocupação em evitar o teor normativo, algo que não ocorre evidentemente em função do rótulo, mas do conteúdo. De toda forma, seja ética ou moral, a escolha da palavra em si não impedirá o teor normativo do discurso.

Compreende-se ética também como “busca da felicidade”, enquanto moral se restringe aos “deveres”. Isso quer dizer que a ética englobaria a moral, já que seria difícil imaginar uma felicidade plena, sem considerar o respeito às normas sociais e a inclusão do outro nesse projeto de vida¹⁶. La Taille (2006) opta pela distinção, porquanto esta permite compreender melhor, para o referido autor, a motivação que nos leva a buscar agir eticamente. Trata-se de uma interessante distinção desenvolvida ao longo do seu trabalho de pesquisa, mas que, conforme o próprio psicólogo reconhece, não invalida outras maneiras de se trabalhar com o jogo de significados atribuídos às palavras “ética” e “moral”. Ele próprio já tomou ética e moral como sinônimos em outro momento¹⁷. Para um psicólogo e pesquisador experiente, destacar as referidas palavras atribuindo a elas distintos significados pode ser uma convenção interessante. O aludido autor estuda separadamente as respostas atinentes à pergunta “o que devo fazer?” (que ele desenvolve como moral), à pergunta “que vida quero viver?” (construída nessa perspectiva como ética). Posto isto, ele aponta algumas pistas sobre o que impulsionaria uma pessoa a agir de maneira ética ou moral, realçando aspectos pertinentes sobre a relação heterônoma/ autônoma dos homens com as próprias condutas sociais. Todavia, para o sujeito em seu cotidiano, ou seja, para aquele que em sua vida se vê diante de situações as quais recorre a valores de natureza distinta, separar ética de moral não parece fazer muito sentido, pois as respostas se misturariam. Para uma pessoa que coloca fogo em um animal pela sua condição supostamente inferior ao homem, este agiu de maneira antiética ou de forma imoral? Ao espancar moradores de rua, prostitutas e empregadas domésticas, o indivíduo deixou de agir como sujeito ético ou como sujeito moral?

Por estes motivos, considerando o enfoque da atual pesquisa que se ocupa das escolhas, das opiniões dos sujeitos, da busca do verossímil e do plausível diante das decisões acerca da vida social e dos conflitos, me situo em uma quarta convenção/ sentido

¹⁶ Assim diz a canção: “(...) é impossível ser feliz sozinho”.

¹⁷ Cf. LA TAILLE. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO et al. Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

que toma a ética e a moral como sinônimos. Conforme ressalta Oliveira (2012): “tomamos, então, ética e moral como instâncias intercambiáveis que se referem aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios e hábitos que orientam as reflexões do homem no contexto de suas múltiplas relações” (p. 124).

Levando em estima o explicitado, percebo na Teoria da Argumentação¹⁸ perspectiva epistemológica e metodológica que proporciona a condição de estudar o sujeito pleno em razão e emoção. Não quer dizer que, conforme procurei sustentar, nego a possibilidade da distinção, tampouco sou contrário a ideia que esta possa resultar em condições consideradas positivas, dependendo do contexto. Conforme percebemos, surgem diferenciadas apropriações das palavras ética e moral, mas tratam-se de apenas convenções que se aplicam e/ ou são utilizadas de acordo com as diferentes abordagens. Isso não significa que a polissemia seja considerada algo negativo, mas que é preciso estar atento aos significados múltiplos, às relações estabelecidas entre os conceitos. Faz-se imprescindível elucidar, então, nossas escolhas ao sustentar um trabalho acadêmico de maneira que possamos nos entender, independente do caminho priorizado (RIBEIRO, 2013a). Sendo assim, no que tange às experiências de vida e às escolhas do sujeito concreto em suas múltiplas relações, questiona-se a diferenciação entre ética e moral, pois ela: “(...) traz ganhos cognitivos ou apenas obedece a uma taxonomia que para os fins da vida prática não tem maior aplicação?” (OLIVEIRA, 2009c, p. 177).

Além dessa referência, autores como Valls (2008), Goergen (2005, 2011) e Tugendhat (2009) chamam a atenção para o fato dessa distinção não se fazer valer nem pela etimologia, tampouco por uma construção verdadeira, tornando arbitrária a adesão do autor.

Diante do exposto, assumi a contribuição dos autores na qual ética e moral são compreendidos por eles como intercambiáveis (GOERGEN, 2005, 2011; OLIVEIRA, 1996, 2001, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012; TUGENDHAT, 2009; VALLS, 2008).

Não obstante, penso em ética/ moral como uma construção dinâmica, individual e coletiva, a qual recebe (ou pode receber) uma contribuição da escola. Essa discussão

¹⁸ Dada a importância da Teoria da Argumentação para o trabalho, optei por abrir uma subseção com as suas bases, a seguir.

ganha hoje contornos distintos, enquanto alguns esperam uma abordagem salvacionista com base em valores saudosistas; outros não esperam nada mais, uma vez que dentro do sistema capitalista não seria possível, segundo eles, pensar em ética. Extremos postos à margem, o espaço escolar é um *lócus* a partir do qual as diferenças podem ser negociadas (MEYER, 2007a, 2007b), o que me conduziu a pensar em ética/ moral e em multiculturalismo a partir da argumentação.

1.4.3. A opção pela Teoria da Argumentação ou Nova Retórica

O autor polonês Chaim Perelman tem uma relevante contribuição às minhas reflexões e pesquisas. Ele possui formação em Direito e em Lógica, o que contribuiu para que o tema “justiça” estivesse no cerne de suas inquietações e trabalhos. Em função delas, o referido pesquisador desenvolve a centralidade da Retórica/ Argumentação em aspectos que envolvem a questão dos princípios e juízos de valor. Com relação a este viés, sua proposta amplia o olhar para além de uma dimensão coerciva, donde emerge o horizonte instigante da argumentação.

Perelman (2004) salienta a rica confrontação de ideias que incidem sobre a Filosofia. Nas Filosofias Primeiras¹⁹, cada pensador busca a supremacia de seus pensamentos, a partir da qual procura sustentar a primazia de princípios, como se fossem universalmente válidos e absolutos, deste modo, despreza-se qualquer outra Metafísica. Podemos observar, a partir disso, que as Filosofias Primeiras possuem um ponto em comum: todas se constituem por um sistema definido *a priori*. Qualquer Metafísica busca determinar os seus princípios primeiros (seja pelo olhar para o ser, para o conhecimento ou para a ação) através dos quais se empenha em solidificar objetos de prova.

O mencionado texto traz elementos para a comparação destas Filosofias Primeiras com os aspectos atinentes a uma filosofia aberta. Com Perelman, Metafísica ganha um sentido mais amplo que irá contemplar tanto as Filosofias Primeiras quanto a Filosofia Regressiva, esta última é aquela que não descarta a revisão de seus pontos de partida. Não se constitui a partir da “rocha” da verdade primeira. Os princípios quando tidos como universalmente válidos são compreendidos como atemporais.

¹⁹ Termo utilizado pelo autor, a ser mais detalhado a seguir, diz respeito a um modelo tradicional de se pensar a filosofia.

A partir disso, cumpre distinguir Filosofia Regressiva de “Método Regressivo”. Para Perelman, “Método Regressivo”, na concepção das Filosofias Primeiras, se configura como uma técnica através da qual chegamos à “rocha”, rejeitando tudo o que não tem serventia para a construção de um pensamento. Já a Filosofia Regressiva também faz uso do Método Regressivo, todavia, sem rejeitar nenhum princípio como insustentável *a priori*. Segundo o pensador citado, nesse aspecto, as principais divergências entre as Filosofias Primeiras e a Filosofia Regressiva derivam do regulamento conferido às proposições, isto é, se diferenciam quanto ao seu estatuto ontológico, epistemológico ou axiológico.

Para as Filosofias Primeiras, há sempre um critério de necessidade, de evidência ou de imediação que justifique, no absoluto (pretensamente inquestionável), a verdade primeira posta no pilar de seu sistema. De outra forma, a Filosofia Regressiva considera seus axiomas, seus critérios e suas regras resultantes de uma situação de fato. A validade é mensurada pelos “fatos” que permitem pô-los, sempre que preciso, à prova. Conforme salienta Perelman, fato é apenas uma interpretação, o que o submete à abertura para as revisões. Podemos notar que, enquanto o ponto de partida em uma Filosofia Primeira é irrefragável, visão essa na qual a iluminação irá nos tirar da obscuridade das inverdades; na Filosofia Regressiva, o tratamos como marco – referência provisória - de nossas investigações e questionamentos. Seus princípios estão solidários a suas consequências, esclarecidos pelos fatos que lhes permitem coordenar e explicar. E não sustentados por intuição que precede os fatos, independente deles, como se tudo já se permitisse à definição da realidade.

Compete ressaltar que o caráter aberto - que é proposto pelo mencionado pensador - permite compreender a impossibilidade da totalidade do saber restrito apenas a uma única mente ou sistema. Uma filosofia aberta pressupõe a interlocução com outros filósofos. Em função disso, para haver um efeito moral uma filosofia não emerge de uma escolha necessária, pois daí não existiriam escolhas. Escolhas são sempre arbitrárias, o que indica a demanda para a observação dos argumentos. Toda alternativa, nesse caso, carece de justificação: mostrando razões e obtendo a adesão do auditório. Nem lógica e nem verdadeira, as escolhas se encontram na dimensão do preferível.

Perelman sinaliza que ambas as filosofias lidam com o “fundamental”, apesar disso, diferem no que se entende por esse termo. Para as Filosofias Primeiras, o fundamental está em uma intuição, evidência de natureza psicológica, de fato e de direito. Mas, de que direito se trata? “Não seria o direito anterior ao direito positivo?” Esse é um questionamento do referido autor que nos convida à regressão relativa aos fatos e às suas contingências de que lhe é peculiar.

Uma Filosofia Primeira se vincula a algo que lhe é anterior, que já não é outra proposição, mas uma intuição ou evidência, à qual confere, dadas as necessidades da causa, o valor de critério absoluto e inquestionável, na visão do pensador dessa abordagem filosófica. A evidência é um estatuto frágil de caráter psicológico, afirma Perelman (*op. cit.*). Obriga o filósofo comprometido com tal filosofia a estar sempre buscando esses elementos definitivos. Vale percebermos que a perfeição não permite discussão, com tal perspectiva em vista, reiteramos por muitos anos um caráter individualista e universalista de se fazer filosofia, ao passo que negávamos o aspecto social do conhecimento.

Tomando essa direção, fica difícil e constrangedor, salienta Perelman, justificar a opção pelo erro ao acerto, pelo impuro ao puro, pelo subjetivo ao objetivo, pelo prazer ao dever, enfim, escolhermos o *antivalor* em vez do valor. Criou-se, nesse caso, um segundo elemento no qual se encontra a raiz de todo o mal, donde resulta o dualismo entre *ser* e *dever-ser*. No ser, encontram-se as suas subjetividades, juízos de valor, costumes, em suma, formas de se compreender o mundo e viver a realidade concreta; enquanto no dever-ser, estariam todas as normas de condutas a partir das quais sob nenhuma hipótese se pode desviar.

A partir dessa explanação, o referido pensador argumenta que não basta desqualificar o erro, mas cabe justificar a existência dele, posição essa tomada por outros estudiosos da retórica (LEMGRUBER e OLIVEIRA, 2011). Nessa discussão, o horizonte dos relativistas e/ ou céticos também é provocado. De um extremo a outro, nega-se qualquer valor absoluto. Nega-se por negar, utilizando o princípio de regressão ao infinito sobre o qual se volta o questionamento sempre para o princípio primeiro. Quando o defensor da tese se vê sem possibilidades, os céticos decretam a suspensão do juízo,

enquanto os relativistas sustentam suas suspeitas com relação à razão. Aliás, negar não é filosofar, argumenta o autor aludido. Seria preciso fornecer razões para tal negação.

Levado em consideração o exposto, a partir de Gonseth, Perelman desenvolve os princípios que sustentam uma Filosofia Regressiva: *integralidade*, *dualidade*, *revisabilidade* e *responsabilidade*. A integralidade convida o filósofo à unificação do saber, ou seja, a totalidade. Como essa conglobação se trata de uma pretensão nunca acabada, a dualidade e a revisabilidade estabelecem a abertura. O sistema ainda que vise à totalidade, ficará atento a fatos novos e ao inacabamento, o que permite pelo menos dois pontos de vista (dualidade) e a revisão dos princípios (revisabilidade). A liberdade de julgamento do pensador provoca uma responsabilidade que constitui o quarto princípio da dialética regressiva. Em uma demonstração probatória, ou é ou não é. Não há preocupação com responsabilidade. Quando o pensador se compromete em decidir, esse será o juiz de suas escolhas.

Tanto o dogmatismo quanto o ceticismo negam a responsabilidade, sendo a escolha necessária, elimina-se a liberdade do pensador. Se eu nego qualquer critério de decisão, o caminho, no que concerne ao mencionado princípio, não será diferente. Caso tenhamos os princípios como absolutos, objetivos, estes para nós estão tão claros (evidentes) que a nossa responsabilidade é nula.

Perelman faz uma pertinente distinção entre Filosofias Primeiras e Filosofia Regressiva. Comprometidas com a busca da verdade – tais filosofias atribuem à ética/moral um teor deontológico, de maneira que os critérios norteadores da vida humana estariam definidos por uma instância superior, tal como a razão universal. Kant, por exemplo, determina que o sujeito moral *deva* se guiar pelos imperativos categóricos²⁰: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2003, p. 103). Para o pensador mencionado, era pela razão (prática pura²¹) que atingiríamos a suprema liberdade, uma vez que sem racionalidade estaríamos entregues à escravidão da experiência sensível,

²⁰ São aqueles que apresentam um fim em si mesmos (cumprir o dever pelo dever), acima de qualquer contingência.

²¹ Isenta de qualquer impureza, a saber: cultura, história, diversidade, subjetividade etc.

contingente e frágil (KANT, 2002). A pureza das ações estaria contida em uma lei universal guiada exclusivamente pela razão, definida *a priori*. Tais filosofias ofereceram sustentáculo à modernidade, uma racionalidade centrada na busca da verdade, promovida pela demonstração, pela lógica. Tais formas de pensar tomam o cenário que, no limite, conduz à matemática; a única que pode oferecer bases probatórias. O método cartesiano é emblemático: traria luz ao mundo, banindo o erro da face da terra (DESCARTES, 2007).

Hoje, tal modelo é colocado em xeque, porquanto não dá conta de diversos problemas da teoria social e humana: valores, hierarquização de valores, ética, cultura etc. De fato, vivemos em um momento de crise da razão (OLIVEIRA, 1996). Essa constatação propõe alguns itinerários: um deles seria negar qualquer tipo de racionalidade a um vasto campo da teoria social, permitindo terreno para céticos ou relativistas; outro - que propõe Perelman - é adentrar um universo banido por um longo período de nossa história filosófica: a racionalidade argumentativa.

Quando toma como cerne a revisão de suas bases, abertas ao diálogo e para a argumentação, Perelman contribui para a construção teórica contemporânea, na qual a cultura se sustenta como espaço de legitimação em vários campos do saber. Se compreendermos tal conceito como prática de significação, podemos nos desdobrar para um posicionamento relativista, pois ficam mais difíceis os caminhos que nos conduzem aos critérios de verdade.

Por esse ângulo, o autor contribui para nos afastarmos dos dogmatismos que historicamente sustentaram a reflexão humana e ainda hoje se encontram enraizados nas experiências de vidas das pessoas. As bases do pensamento ocidental estão carregadas dessa perspectiva. A educação escolar, em muitas partes do globo, se desenvolve por esse viés. Não me parece difícil esbarrar com variados processos de dogmatização que refletem a construção de uma pseudo-homogeneização cultural através das quais se busca assimilar as diferenças culturais, como se isso fosse possível.

Uma Filosofia Regressiva, tal como sustentada por Perelman, rompe com este percurso quando não decreta a suspensão do juízo. Contamos, a partir dele, com um instrumental para pensarmos na tensão entre os princípios e os juízos de valor em disputa

por legitimação. Poder-se-ia, desta forma, sustentar uma ética entre os grupos, indivíduos e as suas culturas de maneira não prescritiva através da qual os sujeitos possam negociar suas diferenças.

Na busca de respostas sobre como lidar com múltiplas formas de significar o mundo (segmento social, grupos de pertencimento juvenis, raça/ etnia, gênero, sexualidade etc.), pude ver na obra de Perelman um potencial para análises em que multiculturalismo e ética sejam pensados juntos. Uma abordagem multicultural aberta, por exemplo, a partir da qual conceitos como identidade, alteridade e diferenças costumam ser teorizados de maneira híbrida, plural, temporal, construída e descentrada, dialoga com uma Filosofia Regressiva uma vez que ambas se constituem em princípios (que podem ser revistos) e juízos de valor de uma dada realidade vivida, configurando a tensão anteriormente assinalada entre *a priori* e *a posteriori*.

Em síntese, a Nova Retórica amplia o horizonte para a distinção entre as perspectivas, bem como possibilita uma tomada de posição, julgada pelo meu discernimento e pelos sentimentos. Isso significa a superação discursiva da dicotomia universalismo e relativismo, sustentada por um universalismo *a posteriori* que leva em consideração os juízos de valor (não confinadas para sempre como antivalor) entre pessoas e contextos que vivem as suas experiências com base em decisões (muitas vezes urgentes), opiniões, escolhas e preferências.

1.5. Aspectos metodológicos da pesquisa

Em função dos aspectos já apresentados, pensei - na época de elaboração do projeto inicial - em que medida localizar possíveis instrumentos de análise que pudessem contribuir para o estudo. Muitos podiam ser os caminhos, mas parti, como ponto base, da ideia de que encontrar uma instituição pioneira nesse debate no Brasil colaboraria com a discussão.

Com esses interesses em vista, procurei trabalhos de pesquisa e intervenção que evidenciassem o assunto, tais como itinerários que tivessem como o foco de suas ações a problemática do *bullying*, com objetivo de intervir nas escolas por meio de palestras de sensibilização e outros meios. Assim, encontrei um programa desenvolvido no início do

novo milênio, pioneiro no Brasil, empenhado pela instituição – hoje em inatividade²² – ABRAPIA (Associação Brasileira de Assistência à Infância e ao Adolescente)²³, compreendendo ações que visavam combater o *bullying* nas escolas. Trata-se do programa de *redução do comportamento agressivo entre os jovens*. Esse trabalho obteve o financiamento da Petrobrás e teve a duração de um ano letivo, desenvolvido a partir de uma pesquisa no Rio de Janeiro em nove escolas públicas municipais e duas privadas. Mais de 5000 estudantes da 5ª a 8ª séries (hoje, do 6º ao 9º ano) estiveram envolvidos nessa proposta que durou do dia 25 de agosto de 2002 a 24 de outubro de 2003.

Não podia observar o trabalho original em andamento e também não há vídeos disponíveis, todavia, restou-me a possibilidade de entrevistar alguns dos atores sociais envolvidos com tais ações. Ainda podia analisar documentos diversos (matérias em jornais, revistas, folders), bem como o livro (já em duas edições) que resultou do empenho realizado pela ONG, incluindo relatórios na íntegra das escolas participantes.

Como a referida organização foi extinta em 2003, a princípio, levantei a hipótese de se tratar de um estudo histórico. Existe tal possibilidade de caracterização, mas, conforme expus a seguir, analisei o processo do programa da ABRAPIA até os nossos dias, considerando se tratar de um trabalho contemporâneo, haja vista seus desdobramentos que ainda podem ser percebidos na atualidade dos sujeitos.

O programa transcorreu a partir de três etapas. A primeira foi uma fase investigativa para reconhecer a existência do fenômeno, assim como, informar e sensibilizar a comunidade escolar de que se tratava de algo justificável para ser trabalhado no cotidiano. A segunda etapa foi composta por estratégias de intervenção, buscando-se definir, juntos às escolas, linhas de ação voltadas para a prevenção e redução da violência em questão. Já a terceira, teve como objetivo avaliar e analisar os impactos por meio de um novo questionário aplicado aos alunos e pelos relatórios elaborados pelas escolas participantes.

²² Segundo a depoente, a ONG está hoje em inatividade por falta de financiamento.

²³ Cabe informar que a referida instituição contava com profissionais da área de saúde que mantinham o enfoque nas violências que ocorriam contra a criança e contra o adolescente. Posteriormente, o interesse surge para as violências entre jovens e crianças quando um de seus coordenadores toma contato com trabalhos desenvolvidos na Inglaterra sobre o assunto.

O acesso ao livro que resultou do mencionado trabalho nas escolas contribuiu para identificar alguns aspectos relevantes, tais como: tive ciência de que a ONG contava com uma história de mais de 15 anos na luta contra violências direcionadas à criança e ao adolescente; identifiquei as bases teóricas informadas, sobretudo, na área da saúde mental; percebi a força dos resultados de uma pesquisa que foi pioneira no Brasil, fazendo emergir um acalorado debate, já que ressaltava não apenas que o *bullying* estava na escola, mas que se manifestava principalmente nas salas de aula, dentre outros²⁴.

Porém, ainda que a aludida bibliografia trouxesse todas essas informações relevantes, entrevistar um dos responsáveis centrais dessa proposta foi pertinente para ampliar o entendimento a respeito das questões de interesse sobre a relação orador, auditório e discurso. Optei por iniciar as análises do capítulo 4 a partir desses dois recursos que tinham como ênfase o posicionamento do orador. Ao passo que o estudo avançou, cruzei as informações com as demais fontes geradoras de interpretação descritas a seguir.

Para compor a triangulação de dados, entrevistei uma coordenadora pedagógica de uma escola envolvida no caso (sugerida pela ONG como um trabalho positivo²⁵). Na releitura do livro, a minha atenção esteve voltada para os relatórios elaborados pelas instituições escolares nas quais o programa antibullying foi desenvolvido. Desse modo, cruzei os argumentos sustentados pela ABRAPIA, bem como por um dos coordenadores da ONG com o discurso de alguns dos atores que fizeram parte do auditório na ocasião²⁶.

Ademais, alguns instrumentos complementares emergiram no momento do presente estudo. A pesquisa contempla ainda uma conversa informal que tive com um aluno que participou do programa²⁷. Utilizei, além disso, recortes de jornais, folhetos,

²⁴ Cf: Lopes e Saavedra. **Diga NÃO para o Bullying!** Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.2003 e Lopes e Saavedra. Diga não ao bullying! Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes, 2008 (2a edição).

²⁵ Essa opção se deu porque não busco defeitos no programa, tecer críticas destrutivas e/ ou aspecto do gênero. O enfoque é compreender em que medida se deu uma relação positiva entre os envolvidos, tendo em vista uma mudança de postura frente a violências como o *bullying*.

²⁶ No momento da entrevista e da produção dos relatórios, a coordenadora e os gestores que produziram os documentos se posicionam como oradores, principalmente, diante da academia, no primeiro caso, e da própria ABRAPIA, no segundo. Porém, não era nessa relação que eu procurava focar o atual estudo.

²⁷ Esse encontro ocorreu na escola em que atua a coordenadora pedagógica entrevistada. Não foi algo premeditado, mas interessante para o estudo.

cartazes e até um trabalho de uma aluna, todos esses gentilmente cedidos pela coordenadora da escola em momento de sua entrevista.

No que concerne à figura central, que tomei de apoio para compreensão dos argumentos do orador, a especialista possui formação acadêmica em psicologia e mestrado em psicodiagnóstico, ambos os cursos ministrados na PUC - RJ²⁸. Como a própria menciona na entrevista, todas as experiências de vida fizeram parte de sua formação. Percebi assim, que as situações vividas apontam para um grande interesse pela educação. Por exemplo, Lúcia Saavedra²⁹ lembra que brincava de dar aulas aos seus bonecos quando criança. Remete ainda, na ocasião da entrevista, ao concurso que realizou no Instituto de Educação para se tornar professora, o que considera uma frustração já que isso não se concretizou conforme gostaria. Aproximou-se mais do campo, propriamente dito, quando sua filha estudou em uma escola de inspiração piagetiana, em linha psicopedagógica. O interesse se ampliou já que durante anos ela faz parte como diretora da Associação Nacional de Psicopedagogia.

Além de atuar como professora da PUC na linha referida, atualmente promove, dentre outras ações educacionais, várias palestras de sensibilização a respeito de assuntos ligados à criança e ao adolescente. Constantemente é convidada a participar de distintos espaços de discussão, inclusive em programas de TV, atingindo um grande contingente de pessoas. Também é chamada a eventos escolares de diversas ordens, ou seja, seu papel social é de especial relevância, o que me faz considerá-la componente de um quadro de referências atinentes aos temas de interesse, dentre eles o *bullying*.

Em síntese, a coordenadora do programa pode ser considerada uma especialista em Psicopedagogia, inspirada em Piaget, preocupada com uma visão na qual o sujeito é visto de maneira plena. Nesse modelo, defende-se uma educação igualmente integral a partir da qual as relações humanas são fundamentais, sem elas não seria possível pensar em uma escola de qualidade. Nessa perspectiva, a qualidade das relações humanas faz parte das funções de uma instituição escolar, seja ela pública ou privada.

²⁸ Cumpro salientar que as informações de ordem mais pessoal foram autorizadas e mencionadas na atual pesquisa porque entendo que elas podem ser relevantes, tendo em vista a compreensão das características do orador, o que nos remete ao lugar de onde se fala, bem como as possíveis relações envolvidas.

²⁹ Seu nome foi autorizado para divulgação na pesquisa.

Como dito, entendo também como orador os demais integrantes centrais da ABRAPIA: Aramis Lopes Neto (coordenador e coautor do livro) e Lauro Monteiro Filho³⁰ (secretário Executivo da ONG e autor do prefácio do livro). Eles não foram entrevistados, mas ajudaram a compor a filosofia da instituição proferida, assim como os materiais a que tive acesso, como o livro “Diga Não ao Bullying”, além dos cartazes e folhetos que foram distribuídos nas escolas.

Com relação aos auditórios, podem ser subdivididos em: a) Petrobrás³¹; b) Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde; c) comunidade escolar (gestores, coordenadores, professores, demais funcionários, alunos e familiares e/ ou responsáveis); d) a academia igualmente se torna um auditório, uma vez que no momento da entrevista a depoente se dirigia a uma posição de sujeito ocupada por um pesquisador³². Mas, como já disse, a importância se concentra no terceiro auditório. Em função disso, entrevistei um coordenador pedagógico, estudei os relatórios das escolas, conversei com um dos alunos e observei todo o material que indicava as percepções desse auditório, inclusive no discurso de Saavedra, pois conforme me respalda Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), você pode usar um auditório querendo atingir outro.

Como já salientado, é de meu interesse compreender como têm sido conduzidas as ações de natureza *anti-bullying na escola*. Para tal finalidade, estudar o trabalho empenhado pela ABRAPIA nas escolas me atenderia os anseios de pesquisa. Tendo em vista o proposto, utilizei-me de um estudo de caso (YIN, 2005) - cuja natureza é qualitativa (ALVES – MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; ANDRÉ, 2005), para analisar em que medida é possível produzir um programa *anti-bullying* na escola em que se tenha a *diversidade cultural* como valor.

Cumprе observar que Yin (*op. cit.*) diferencia a estratégia do estudo de caso de outras técnicas e métodos. Muitas vezes confundidos inicialmente, etnografia, pesquisas

³⁰ Lauro Monteiro foi quem teve contato pela primeira vez com a literatura sobre *bullying* quando viajava pela Inglaterra. Segundo afirmam Lopes e Saavedra (2003), o assunto já estava em discussão na Europa. Ao retornar para o Brasil, ele trouxe a questão para os colegas da ABRAPIA.

³¹ Na ocasião, a ABRAPIA participou de um concorrido concurso da Petrobrás, cujo objetivo foi encontrar propostas de trabalho na linha de construção de uma cultura de paz.

³² Não houve dificuldades práticas na realização da entrevista. O primeiro contato foi feito por e-mail, mencionando os interesses da pesquisa sobre o assunto. A partir de alguns telefonemas posteriores, fui recebido de maneira receptiva e solícita.

históricas e o estudo de caso apresentam especificidades, segundo o pesquisador mencionado, para a questão de pesquisa a ser investigada. Tudo depende de uma atenção ao problema de onde partimos.

O citado texto procura superar as críticas direcionadas ao estudo de caso, como, por exemplo, a impossibilidade de generalização e a falta de rigor do método. No primeiro aspecto, trata-se de uma generalização a partir da teorização e não de uma generalização estatística. Ou seja, coerente com o caminho teórico da filosofia regressiva, a qual, conforme apresentei, demanda o diálogo entre distintas construções e não de um trabalho isolado de uma única mente, o estudo de caso coaduna com o aperfeiçoamento contínuo de pesquisa. Quanto à falta de rigor, há uma série de aspectos a se considerar: desde a preparação do pesquisador, ao conhecimento mais amplo do método, objetivo do livro discutido. O principal argumento é que não são aspectos intrínsecos ao estudo de caso, mas uma consideração a ser tomada pelo pesquisador em qualquer trajetória de pesquisa, não é o método em si a questão, mas considerar que cada possibilidade implica em suas exigências próprias de maneira que o trabalho acadêmico seja satisfatório ao julgamento dos pares.

Nesse sentido, o mencionado autor defende o argumento de que o estudo de caso foi e continua sendo estereotipado e alvo de preconceitos, visto como um método pobre nas Ciências Sociais. O paradoxo, diz o pesquisador citado, é o fato de este ser um método utilizado com frequência em diversas áreas do conhecimento. Será que compreendemos bem seus pontos fortes e fracos?

Outra questão relevante é diferenciá-lo em objetivos distintos: ensino e pesquisa, o que irá gerar tipos de estudos de caso. Em se tratando da pesquisa, o estudo de caso deve responder a critérios específicos que compete a essa tarefa, cuja demanda é gerada pelas regras de um trabalho acadêmico. E o que define um estudo de caso, isto é, quais seriam tais critérios dessa opção? De acordo com Yin:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se

compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos da vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em situações urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (*op. cit.*, p. 20).

Yin (2005) chama de *unidade de análise*, componentes de uma mesma estrutura de um caso. De acordo com a contribuição do mencionado pesquisador, utilizarei quatro, compostas a partir: a) da entrevista com um dos idealizadores da instituição anteriormente citada; b) da entrevista com um dos coordenadores pedagógicos de uma das escolas nas quais o programa se desenvolveu; c) de relatórios oriundos do programa e das escolas com as quais a ABRAPIA trabalhou; d) do livro como documento resultante desta proposta.

Como já posto, a opção pela ABRAPIA se deu pela instituição ser considerada pioneira no que diz respeito a pesquisas de tal natureza no Brasil. Chegar a pelo menos um dos idealizadores da instituição me pareceu conveniente para compreender em que se fundamentava a filosofia de trabalho da referida ONG. Em outra unidade de análise, optei por entrevistar o coordenador pedagógico por ser um representante específico da comunidade escolar que se relacionou diretamente com o programa e com os demais sujeitos da escola, ampliando a triangulação dos dados interpretados. Como entrevistar todos os coordenadores com os quais a ABRAPIA já trabalhou seria inviável, dentro do tempo disponível, segui a indicação da própria ABRAPIA, atribuindo uma referência de um trabalho bem e/ ou mal realizado.

Cabe destacar que é possível levantar a questão de se tratar a escola específica como o estudo de caso. Todavia, a triangulação dos dados com a entrevista com a coordenadora da ABRAPIA, com os demais documentos, torna essa possibilidade um plano menor. A ideia é mesmo estudar o trabalho da ONG como um caso, posto que percebemos nela um orador que se dirige ao auditório (comunidade escolar) em seus múltiplos tentáculos (gestores, professores, alunos, coordenadores, pais, entre outros).

Os relatórios e o livro que resultaram deste trabalho, me serviu como documentos que proporcionam pistas sobre como o programa se deu em relação às respostas dos sujeitos. Assim, o depoimento de uma das coordenadoras destas escolas é o elemento de análise complementar na estrutura, não o cerne do estudo realizado.

Em resumo, o trabalho desenvolvido pela referida ONG é o estudo de caso, conforme o traçado metodológico da atual pesquisa. O orador do discurso é composto pela coordenação dessa instituição que tinha como objetivo sensibilizar a comunidade escolar de que o *bullying* não apenas faz parte da realidade nacional, como implica em sérios danos para a população, gerando demandas educacionais. A aposta da referida instituição era que depois de sensibilizados e mais informados, os sujeitos construíssem autonomamente práticas pedagógicas que se oporiam ao fenômeno. Tendo em vista tais aspectos, o auditório que interessa é a comunidade escolar. Ele foi central para o programa, bem como indicam os materiais disponíveis (ABRÁPIA, 2003; LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003; LOPES NETO, MONTEIRO FILHO e SAAVEDRA, 2013).

Adotei a taxionomia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como componente da metodologia para analisar os argumentos dirigidos ao auditório, a partir de uma perspectiva ética pluralista em relação ao *bullying*.

Segundo tais autores, a classificação dos argumentos não é entendida como uma “camisa de força”. Os argumentos podem ser caracterizados como ênfases pertinentes no sentido aqui apropriado, mas não tomados com uma rigidez que contrapõe a própria constituição hermenêutica de onde se origina a interpretação³³.

Dito isto, estão divididos em:

- a) Quase-lógicos;
- b) Argumentos baseados na estrutura do real;
- c) Argumentos que fundam a estrutura do real;
- d) Argumentos de dissociação.

De acordo com os referidos autores, os argumentos quase-lógicos são aqueles próximos do pensamento formal, porém não chegam ao estatuto da lógica. Uma vez se tratando de argumentos, há sempre a possibilidade da refutação. Como argumentado, a retórica está no campo do verossímil, das opiniões, do plausível e não da verdade absoluta.

³³ De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a interpretação possui a dimensão da escolha e da criação, ressaltando a impertinência se esta for compreendida como a única possível.

Podemos destacar “a definição” e “a identidade” como exemplos de argumentação quase-lógica. Definir algo é sempre uma circunstância, pretensamente absoluta, atribuindo uma identidade imutável e, portanto, quase-lógica, pois, conforme o campo do multiculturalismo aponta, identidade é resultado de uma representação provisória. Identidade é também objeto retórico. Como visto, a identidade é compreendida como construída, dinâmica, contraditória. Desta forma, utilizo o conceito sob rasura, tal como a sugestão de Hall (2003). Isso significa que, na ausência de outro conceito que explicaria o campo social, identidade nos serve, mas sob a vigilância de não nos trairmos em seus essencialismos.

Segundo a taxionomia mencionada, os argumentos baseados na estrutura do real são os que procuram extrair sua força persuasiva da similitude com relações que se estabelecem nas situações de vida. O argumento de vínculo causal pode ser um interessante exemplo: “haja dessa forma que você obterá êxito em sua vida profissional”. Tal argumentação procura extrair elementos da realidade para ressaltar um vínculo de coexistência. Outro exemplo é o argumento pragmático, que permite apreciar um acontecimento em função das consequências favoráveis ou desfavoráveis. Quem diz estudar apenas para ganhar pontos, argumenta pragmaticamente, uma vez que o valor em questão é o da consequência (aprovação) em vez do inerente ao estudo (conhecimento).

Já os argumentos que fundam a estrutura do real, dentro dessa abordagem, são aqueles ancorados em casos particulares, se esforçando em reestruturar certos elementos do pensamento. Posso destacar a utilização de modelos: “aquele professor é uma referência a ser seguida: sério, competente e bem realizado profissionalmente”. A partir de exemplos, o orador funda uma regra através de um mecanismo de indução. O contrário é a argumentação por ilustração, quando a regra já está estabelecida e os casos particulares são invocados para confirmá-la. Tais técnicas buscam conhecer o desconhecido a partir de algo mais familiar, incluindo, portanto, a argumentação por metáforas e analogias.

Esses três tipos completam os argumentos de ligação, ou seja, entre eles há uma solidariedade nos termos compostos, diferenciando-os dos argumentos de dissociação por separar aquilo que *não deveria* estar ligado. Por exemplo, quando hoje falamos em escola, alguns questionam: “escolas particulares ou públicas?” Nesse caso, dissocia-se aquilo que

está junto por entender que deveria estar separado. Para muitos, falar de escolas públicas e privadas se trata de um universo completamente distinto, portanto, não cabível de se encontrarem na mesma estrutura enunciativa. Esse pode ser um exemplo de argumento por dissociação.

Somado a essa caracterização, as figuras retóricas³⁴, a partir de Reboul (2004), proporcionaram um aprofundamento que complementou a taxionomia explicitada anteriormente. Isso porque entendo a figura em retórica como um instrumento livre e codificado (REBOUL, 2004). Portanto, ninguém é obrigado a recorrer às figuras, essa é a condição de escolha. Cada uma delas se constitui como um emaranhado de códigos conhecidos, transmissíveis, repetíveis, que visa a um papel diferente da estética, contribuir com a adesão do auditório (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esse caminho permite inferências a respeito dos argumentos que vão além da mera identificação técnica.

Não obstante, de maneira a complementar o momento de emergência de discussão das práticas *bullying*, objeto de estudo, penso em tecer algumas reflexões a respeito das pesquisas sobre tal tema no Brasil. Em função disso, abri um capítulo com um mapeamento não exaustivo, mas elemento de partida, para três instâncias acadêmicas que julgo pertinente: as dissertações e as teses, os periódicos e os encontros entre pesquisadores em educação.

A leitura completa das dissertações e teses traria ao campo uma grande contribuição, mas trabalho tão extenso me tiraria do enfoque do estudo que possui limitações, inclusive de tempo. Optei por uma mais modesta, que seria uma leitura dos resumos dispostos pela CAPES. Entendo que, apesar de resumos, e que nem todos se apresentam da maneira como desejamos, eles indicam alguns caminhos gerais sobre a pesquisa em educação. Em função dessa escolha, as limitações que podem ser legitimamente apontadas, em se tratando de um trabalho de doutorado, foram amenizadas pela complementação de uma leitura completa do assunto presente em alguns dos principais periódicos acadêmicos em educação, quais sejam: Revista Brasileira de Educação; Cadernos de Pesquisa; Ensaio; Cadernos CEDES; Revista Educação e

³⁴ Diferenciam-se de outras figuras de linguagem por buscar o convencimento do auditório (REBOUL, 2004).

Sociedade. Decidi por essas, mas cômico de que outras igualmente poderiam contribuir. Embora também pudessem contribuir muitos encontros relevantes que ocorrem em educação, optei pelo enfoque nas publicações das reuniões anuais da ANPEd, em função de sua força histórica como instância legitimadora no campo. Penso que a escolha aludida trouxe alguns elementos que ajudam a compreender melhor em que medida se situa a produção acadêmica sobre o assunto no Brasil, em especial na área de educação. Os dados interpretados podem ser cruzados com a análise retórica construída a partir da instituição ABRAPIA (capítulo 4). Essa foi a intenção com a abertura do capítulo 3.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA MULTICULTURAL PELA VIA ARGUMENTATIVA: LIMITES, ESCOLHAS E APOSTAS

“Pode um conceito que significa tantas coisas diferentes e que tão efetivamente acirra os ânimos dos inimigos tão diversos e contraditórios ter algo a dizer?” (Stuart Hall).

2.1. O multiculturalismo não pode ser tudo: a respeito dos limites de um campo de discussão

A questão do *multiculturalismo* está posta em diversos espaços. O corolário destas altercações reitera aberturas, não raras vezes, obliteradas por uma disjuntiva apaixonada, a qual está centrada em defesas ou ataques calorosos, algumas vezes pouco fundados e/ ou conduzidos por insuficientes sustentações. De toda forma, em várias partes do mundo, o debate revela uma preocupação crescente por parte daqueles desejosos por construir uma sociedade democrática, envolvendo conceitos tais como: *cultura*, *pluralidade*, *diversidade*, *diferenças*, *igualdade*, *direitos humanos e justiça social*.

Em diversos congressos, seminários, defesas, dentre outros momentos, corriqueiramente me deparo com as seguintes questões: o que é/ ou o que não é *multiculturalismo*? Está sustentado em qual perspectiva de cultura? Com que conceito de *identidade* se está operando? Estaria o *multiculturalismo* trabalhando em função das *diferenças* para que elas continuem *diferenças*? E o que se entende por *diversidade*? Não seria mais uma estratégia para oprimir, desta vez sob disfarces? O multiculturalismo *essencializa* a discussão?

Cumprе ressaltar que, diferente de pesquisadores como Kincheloe e Steinberg (1997), não pretendo definir *multiculturalismo* como *tudo ou nada*, algo que, a meu ver, limitaria a condição da linha argumentativa que pretendo trilhar; porém, penso ser plausível, e heurísticamente preciso, definir o que ele não pode ser, bem como realçar questões que enfocam o seu propósito, marcando algumas posições e escolhas que, nesse

sentido, estão de acordo com esses e demais autores (CANDAU, 2005, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008).

A principal denúncia está centrada na ideia de que o contexto contemporâneo ainda não rompeu com as amarras dos processos colonizadores, consequentemente atingindo a vida social e os sujeitos. O cotidiano se liga a situações de preconceitos que possibilitam sentidos sobre todos nós, incidindo sobre a identidade como uma forma de aprendizado (OLIVEIRA, 2009a). Nas variadas dimensões humanas (ética, epistemológica, ontológica, estética) encontramos essas marcas sócio-históricas (MOITA LOPES, 2003), permitindo-nos problematizar as produções/ reproduções hierarquicamente construídas (CANDAU, 2010). Esse é o objeto de debate (e sentido) do multiculturalismo, portanto o cerne da questão está na significação, a qual os seres humanos atribuem diferentes interpretações.

As assimetrias são questionadas, inseridas em um patamar de reflexões mais amplas atinentes à forma através da qual a modernidade tem sido construída³⁵. Difícil seria imaginar que, diante dessa tensão – que envolve interesses e desejos tão diversos – haveria consenso, unanimidade, atemporalidade. Todas as culturas são construídas, e o são, dadas às periodicidades históricas e especificidades sociais. A própria palavra cultura demanda múltiplas histórias. Vimos que há mais de uma maneira de responder à cultura/ às culturas, não existindo, portanto, um único multiculturalismo; muito menos tais significações podem ser consideradas peremptórias. Quando utilizo o conceito no singular, estou me referindo a um campo de discussão, rejeitando um sentido verdadeiro e único.

Como vimos, autores como Kincheloe e Steinberg (1997) afirmam que “o multiculturalismo é tudo e ao mesmo tempo nada”, chamando a atenção para a necessidade de adjetivação do conceito. Coerentemente, a significação se ampara na ideia de que tal campo concerne a um conjunto de respostas à condição plural das sociedades contemporâneas. Citado por autores brasileiros como Moreira e Candau (2008), essa perspectiva parece atender a uma definição, mas, conforme procurei argumentar na presente tese, também cria um problema quanto à percepção da questão que está na origem

³⁵ Tratei dessa questão mais adiante, mas diz respeito à racionalidade lógica, verdadeira e supostamente inquestionável.

da matriz de sentido do multiculturalismo, isto é, ao partir do tudo ou nada, talvez visualizemos mais as respostas do que as perguntas.

Candau (2005, 2008) opera com a ideia de que o multiculturalismo pode ser entendido a partir de uma abordagem *descritiva e/ ou propositiva*. A primeira compreende o universo da multiplicidade das culturas, fluxos e discursos, enquanto a propositiva pressupõe posicionamento. Dessa forma, estou de acordo que o mencionado termo encontra-se situado em alguns indicadores que realçam uma demanda por intencionalidade³⁶. Todavia, usar a mesma palavra para descrever situações tão distintas pode confundir, criando duplas dissociações, por exemplo: multiculturalismo propositivo crítico (liberal, liberal de esquerda etc.).

Já Hall (2003) tem uma interessante contribuição quando diferencia o termo qualificativo “multicultural” do substantivo “multiculturalismo”. Enquanto o primeiro apenas qualifica (uma sociedade ou uma educação, por exemplo), sentido descritivo mencionado anteriormente; o segundo se refere às estratégias e às políticas adotadas para governar problemas de diversidade e multiplicidade gerados no contexto das sociedades, sentido propositivo, conforme antes citado. A partir dessa referência, não vejo a necessidade de pares classificatórios para a noção de multiculturalismo. Isso posto, sugiro a utilização da expressão “multicultural” quando traz à baila as condições discursivas e híbridas, cujas orientações informam a presença de mais de uma visão de mundo e/ ou significados distintos em um dado tempo-espço. Porquanto, trata-se de um termo muito abrangente, o que talvez não atendesse ao debate político que demanda maior especificação. O que não seria então multicultural nos dias de hoje?

Como vimos, “multicultural” se refere a diferentes contextos e significados, social e historicamente construídos. Embasado em raciocínio do gênero, posso dizer que até os grandes impérios são multiculturais (gregos, romanos etc.), sendo possível inferir que, em sistemas escravocratas e/ ou absolutistas, não encontro uma única cultura, monolítica e

³⁶ Como desenvolvido no atual trabalho, toda tendência “interculturalista” é, por definição, “multiculturalista”; mas nem toda visão “multiculturalista” deve ser considerada “interculturalista”, no entanto, alguns indicadores se aproximam. Embora reconheça que os termos não são intercambiáveis, utilizo ambos quando desejo me referir ao desdobramento da ação que, concordando com Moreira (2001), não importa o termo, mas sim a sua efetivação prática.

atemporal. Pelo contrário, uma análise discursiva dessas sociedades traz compreensões de mundo distintas entre si, plurais e de acordo com o seu tempo.

Ao enfatizar a dimensão do discurso e pensando em educação: currículo, didática, avaliação, documentos etc. são todos multiculturais. Assim, contribui Gabriel (2008b) ao problematizar que, nessa dimensão, embasada por autores como Foucault e Backtin, o currículo já é multiculturalmente orientado, reforçando a tese da disputa discursiva. Isso porque todo discurso compreende a presença do “outro” que lhe é fundamental na construção que se dá *a posteriori* (MOITA LOPES, 2002). Ou seja, os elementos não são definitivos antes da enunciação do discurso, realçando a presença da ambivalência, da contingência discutida pela mencionada pesquisadora. Estou, portanto, de acordo que pensar em multiculturalismo é partir da incerteza.

Não obstante, conforme os pesquisadores citados ajudam a esclarecer, “multiculturalismo” e não apenas “multicultural” possui uma intencionalidade e traz consigo o desejo de interferir politicamente nas diferentes *realidades* – não é o propósito apenas *descrever a diversidade cultural*, uma vez que há questões envolvidas de ordem colonial, não apenas cultural (WASH, 2009a, 2009b; CANDAU, 2010). Reafirmo com isso que os termos enfatizados precisam ser postos, evitando um desdobramento equivocado dos limites do próprio campo teórico.

Kincheloe e Steinberg (1997), McLaren (1997) e Hall (2003) ressaltam *o monoculturalismo ou multiculturalismo conservador*³⁷ como vertente na qual as diferenças *devem* se enquadrar dentro dos padrões vigentes, atribuindo valor hierárquico às tradições e aos costumes definidos por aqueles que possuem mais poder. Essa abordagem *assimilacionista* marca uma forte presença colonizadora, com base em estereótipos e preconceitos (CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008; HALL, 2003; McLAREN, 1997). Para McLaren (1997), ironizando a perspectiva supracitada, basta despir-se de valores e juntar-se à turma.

Segundo Hall (*op. cit.*), uma abordagem liberal, também chamada de humanista por alguns estudiosos (McLAREN, 1997; SILVA, 2007), é aquela que enfatiza uma

³⁷ Proponho uma posição distinta. Em seção a seguir, desenvolvo a ideia de que o conservador não é uma tendência do multiculturalismo, mas a sua diferença.

humanidade comum e a convivência pacífica; uma espécie de cidadania universal na qual as diferenças culturais são toleradas somente na esfera particular. Para pesquisadores como McLaren (1997) e Kincheloe e Steinberg (1997), tal significação remete a uma igualdade *natural* legitimadora da competição em um sistema de produção capitalista.

Outros pesquisadores problematizam a perspectiva em sua dimensão folclórica, na qual a diversidade se limita a ritos, festas, roupas, enfim, artefatos que não remetem, por si só, a discussões atinentes às relações assimétricas de poder que perpassam os universos culturais (ASSIS e CANEN, 2004; CANEN, 2002, 2007, 2008, 2009; CANEN e CANEN, 2005a, 2005b; CANEN e SANTOS, 2009; MUNANGA, 2002; OLIVEIRA, 2006 a,b,c; RIBEIRO, 2009). Candau (2010), em linha similar, classifica a tendência como *funcional*, uma vez que a abordagem não supera os problemas em termos radicais. Nos dias de hoje, essa tendência é comum em escolas brasileiras, sobretudo, em datas comemorativas (Dia da Mulher, Dia do Índio e Semana da Consciência Negra, por exemplo), nela se enfatiza a celebração da riqueza cultural e as manifestações artísticas.

É inegável a limitação e o número de críticas direcionadas a essa opção. Desse modo, cultura pode ser reificada, reduzida aos seus aspectos mais tangíveis, ademais, são insuficientes para alinhar as estruturas desiguais. No entanto, pode haver aspectos que a crítica não alcance. Um deles é que o cotidiano é incontrolável pela academia (ALVES, 2008, 2010; FERRAÇO, 2008; OLIVEIRA, 2002, 2005, 2008; OLIVEIRA e ALVES, 2008; VEIGA-NETO, 2010). Tais pesquisadores sugerem desaprender a herança moderna de prescrever lições para o campo, julgando-o com base no conhecimento científico, forma de lidar esta que abre uma fronteira dicotômica entre o saber e o não saber. Também compete reconhecer que existem contextos tão avessos ao “outro” que quiçá seja o único meio de provocar algum avanço, embora a abordagem possa ser limitada aos olhos de quem espera uma “transformação radical”, e também problematizada, coerentemente, por quem compreende o poder do discurso. Por exemplo, lembremos casos como o de uma colega pesquisadora que não conseguiu trabalhar em uma determinada região da África porque se chocou com um racismo bem diferente do que estava acostumada a conceituar, sendo

afetada, portanto, pelo campo³⁸. No contexto brasileiro, podemos exemplificar ainda com o tabu em relação à sexualidade, quando nós mesmos (pesquisadores em educação) ainda discutimos muito pouco a respeito (MOREIRA, 2001). Em cenários como esse, de medo, de desconfiança e até mesmo de ódio, como exigir o debate a respeito das relações de poder? Podemos decretar a crítica, acima de tudo, incluindo as próprias decisões e escolhas dos sujeitos? E se o sujeito não quiser ser transformado? Se o contexto não oferecer condições para a desconstrução? Além disso, outros motivos me impulsionam a reconhecer a legitimidade da abordagem liberal ou folclórica como elemento constituinte da polissemia. Cabe ressaltar que a dimensão humana não é feita só de crítica.

Impulsionado pelo desejo de mudança e/ ou pelo seu empenho legítimo de contribuir com a construção de conhecimento, o pesquisador pode desconsiderar a riqueza que a própria convivência oferece, para isso ele terá, talvez, que ir além do olhar supostamente distanciado. Quiçá ir além de simplesmente “olhar”, precisa sentir, perceber, tocar e desaprender a tradição moderna de que é preciso distância para produzir conhecimento (ALVES, 2008, 2010; FERRAÇO, 2008, OLIVEIRA, 2002, 2005, 2008, OLIVEIRA e ALVES, 2008). Por exemplo, quem assiste a apresentação de grupos como o Nataraja³⁹ sente que a experiência musical com influências de vários contextos livres de segregação, inclusive religiosos, gera uma sensação prazerosa por unir as pessoas. Isso não é importante? De fato, nenhuma sociedade foi transformada, mas a beleza de danças e de músicas de diversas regiões do mundo, a comunhão de comidas típicas distintas, a celebração, a homenagem são todas descartáveis em função de um desejo teleológico de mudança do mundo?

Posto isso, penso que toda posição que não se impuser dogmática considera os momentos das pessoas, suas posições e escolhas a respeito de variados assuntos, incluindo posturas julgadas como não críticas que são experimentadas no cotidiano. Isso não quer dizer que sou a favor de perspectivas racistas, homofóbicas e excludentes, mas desfavorável

³⁸ As crianças não brincavam umas com as outras, sequer permitiam uma aproximação em função de uma intensa segregação racial. Depois de anos, a pesquisadora ainda se emocionou ao relatar o caso em uma aula de um programa de pós-graduação que por motivos éticos não mencionei o nome.

³⁹ Grupo musical de Niterói – RJ que existe há 24 anos, tendo no seu repertório músicas Hare Khrisna, umbandistas e africanas, cristãs e outras, optando pela não denominação religiosa, mas trazendo na totalidade uma mensagem de convivência e paz.

ao julgamento *a priori*. Como disse anteriormente, foram tais aporias que me impulsionaram a enfatizar a argumentação - que não é a solução para tudo - mas, possibilita a sustentação de algumas apostas, aceitando o que não for possível mudar momentaneamente. Ademais, uma posição interessante vem sendo tomada por Andrade (2009) ao deslocar o lugar filosófico do conceito de tolerância que muitas das vezes é tido como algo arrogante ou insuficiente. Em concordância com o referido pesquisador, penso que tolerar não é necessariamente pouco. Por acaso já inferimos que se houvesse um nível de tolerância, mundialmente falando, possivelmente não teríamos entrado em guerras? Isso é pouco? Indubitavelmente, acredito que não.

Ora, mas dizer isso não é negar atenção às apropriações conservadoras da pluralidade cultural que muitas vezes deseja *incluir* para melhor dominar. No contexto norte-americano, por exemplo, Giroux (2005) sinaliza graves problemas quando a “diversidade” serve para forçar o controle das minorias. Em outras partes do mundo, seja na Itália, na Austrália, na América Latina como um todo ou no Brasil, a questão se mantém. Como negar que nem sempre o conceito vai ao encontro da direção que desejamos? Contudo, vale dizer que existe o risco de cairmos em dicotomias, armadilhas da mente (ainda muito presa à dualidade), o que impulsiona opções disjuntivas, por exemplo: universalismo ou relativismo? Pós-modernismo ou socialismo? Igualdade ou diferença? Crítico ou pós-crítico? Vamos aceitar a polissemia e os limites da linguagem ou ficaremos eternamente tentando escondê-los? Por isso, parece consensual, embora ainda difícil, optar por pensar na tensão e adotar, com isso, os limites do pensamento.

Enfim, sem deixar de reconhecer a contribuição dos pesquisadores que enfatizam os riscos, argumento que, em se tratando de educação, nenhuma abordagem precisa necessariamente ser descartada. Todas podem desencadear desdobramentos contingenciais, uma vez abertas a ressignificações (CANEN, 2007, 2008, 2009; CANEN e CANEN, 2005a, 2005b; CANEN e OLIVEIRA, 2002; RIBEIRO, 2009). Afinal, é o próprio McLaren (1997, 2000) que alerta para o fato de que nos discursos as perspectivas se encontram híbridas. Portanto, não é o objetivo categorizá-las rigidamente, mas distinguir algumas posições por uma finalidade heurística. O mote é apenas sinalizar tendências e não procurar fixar sentidos em definições.

Retomando as considerações sobre os sentidos, outra perspectiva tende a ser denominada *liberal de esquerda*. Essa se ancora em uma ordem comunitária, ou seja, muitas vezes é conduzida por um essencialismo das diferenças⁴⁰ (ASSIS e CANEN, 2004; CANDAU, 2005, 2008; CANEN, 2002, 2007, 2008, 2009; CANEN e CANEN, 2005a, 2005b; CANEN e SANTOS, 2009; HALL, 2003; McLAREN, 1997, 2000; MOREIRA, 2002, 2006) que acaba por aumentar o risco de confinamento ou congelamento das identidades⁴¹ (CANEN, 2002, 2009; CANEN e CANEN, 2005a, 2005b; MOREIRA, 2006). Quando a discussão é conduzida por este viés, costuma-se ignorar as diferenças como histórica e culturalmente construídas, sem contar a invisibilidade para a dimensão relacional. Tal multiculturalismo, não raras vezes, contribui para a criação de guetos – que no limite rejeita diálogos em nome de uma postura *crítica*. Frequentemente, essa abordagem *diferencialista* recorre a certo *elitismo populista* em que se legitima a fala apenas de quem “sofre na pele” (McLAREN, 1997). Nesse contexto, apenas negros e indígenas podem falar das questões étnico-raciais; a sexualidade e a homofobia são assuntos para homossexuais; inclusão para deficientes; e assim por diante.

Alguns autores têm alertado para tais desafios, os quais não se restringem apenas à visão liberal de esquerda, mas também a outras abordagens multiculturalistas, inclusive as que se autointitulam críticas/ revolucionárias (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2011; GABRIEL, 2008b). Não por acaso, a ênfase na categoria *hibridização* tem sido um relevante aliado no enfrentamento dessas tensões (ASSIS e CANEN, 2004; CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008; CANEN, 2002, 2007, 2008, 2009; CANEN e SANTOS, 2009; CANEN e OLIVEIRA, 2002; RIBEIRO, 2008, 2009; RIBEIRO e FONTES, 2010). A despeito de, cumpre observar que essas hibridizações não ocorrem de maneira consensual, mas conflitiva, desigual e complexa, visto que elas trazem incompatibilidades e ambiguidades. Adentramos aqui em mais uma polissemia: qual perspectiva de hibridismo?

No encontro da ANPEd - Região Sudeste, Gomes (2011) levanta uma interessante questão ao afirmar que, muitas vezes, nós pesquisadores conceituamos *a*

⁴⁰ Nessa abordagem há uma ênfase na existência de uma fronteira bem delimitada entre *cada* cultura, e os critérios para tal demarcação estão na essência, isto é, nesse sentido, características naturalizadas, homogeneizadas e definidas de um grupo.

⁴¹ Nesse caso, a tendência de fixar sentidos é patente, na qual diferença toma o sentido rígido e binário (“nós” *versus* “eles” ou “eu” *versus* “outro”).

*identidade*⁴² como *fluida, fragmentada, descontínua e construída*, mas quando vamos a campo e/ ou realizamos nossas análises, enfatizamos apenas os momentos rígidos da mesma. O questionamento sugere que estamos em um momento em que as relações de força entre perspectivas multiculturalistas e não multiculturalistas, com bases epistemologicamente distintas, têm acirrado a necessidade de rigorosos exames de nossas posições. Nesse caso, possivelmente seremos provocados por visões de variadas correntes acadêmicas se desejarmos estreitar posições políticas em defesa dessas ou daquela especificidade. Ao mesmo tempo em que há a ênfase nos textos discursivos, no presente e na descrição do mundo, algumas correntes procuram sustentar bases teleológicas, enfatizando a necessidade das distribuições de riqueza e/ ou bens culturais, a totalidade, as desigualdades, as estruturas, a história. Situarmo-nos nessa discussão, conquanto preciso, é tarefa bem complexa.

Considerando o exposto, alguns autores possuem relevantes contribuições. Duas obras de McLaren (1997, 2000)⁴³ têm tido marcante influência no campo do multiculturalismo. No Brasil, elas têm sido citadas e apropriadas por diversos pensadores em educação (ASSIS e CANEN, 2004; BARREIROS, 2005; CANDAU, 2005, 2008; CANDAU e KOFF, 2006; CAPUTO, 2005; CANEN, 2007, 2008; CANEN e MOREIRA, 2001; CANEN e SANTOS, 2009; MOREIRA, 2001; MOREIRA e CANDAU, 2003; RIBEIRO, 2008).

Segundo Kincheloe e Steinberg (1997), McLaren (1997, 2000) e Hall (2003), a tendência crítica/ revolucionária se configura como uma vertente *pós-moderna de resistência* na qual se questiona as relações assimétricas de poder, desvelando hierarquias, privilégios e opressões. Conforme enfatiza Caputo (2005), não há nada mais crítico do que revolucionário! Ou seja, tal termo fecha o sentido de uma perspectiva embasada na teoria crítica. Essa vertente compreende as diferenças, no sentido de um “desvio da norma”, produto da história, ressaltando como cerne uma *agenda* de transformação e/ ou de justiça social (KINCHELOE e STEINBERG, 1997; McLAREN, 1997, 2000; ZEICHNER, 2009).

⁴² Categoria central do multi/ interculturalismo, discutida posteriormente.

⁴³ Oriundos do contexto norte-americano, historicamente marcado pelas lutas de *negros* pelos direitos civis (BANKS, 2006; CANDAU, 2002; SEMPRINI, 1999; GONÇALVES e SILVA, 2006).

Para McLaren (1997), a ausência dessa agenda levaria o multiculturalismo a mais uma forma de acomodação do capital⁴⁴.

No contexto latino-americano, emergem perspectivas que se denominam *interculturais críticas*, desafiadoras de práticas coloniais. Candau (2010) explica que o termo interculturalismo é original deste contexto, tendo influência dos povos indígenas, imigrantes africanos e da educação popular, a qual Paulo Freire seria uma das principais referências. Mas, a própria autora reconhece a aproximação de tal perspectiva com o multiculturalismo crítico (CANDAU, 2005). Ambos vislumbram no horizonte a construção de uma sociedade “outra” e de uma educação “outra”⁴⁵ (WASH, 2009a, 2009b) a partir das lutas daqueles desejosos por reverter os efeitos de uma história construída de forma desigual para grupos específicos, dentre eles: indígenas, negros latino-americanos e trabalhadores rurais (CANDAU, 2002, 2009, 2011; CANDAU e RUSSO, 2011; MATO, 2009; OLIVEIRA, 2010; WASH, 2009a, 2009b). Portanto, não existe uma alternativa entre o multiculturalismo e o interculturalismo, dependendo da significação atribuída.

Em resumo, eles remetem às mesmas questões, as quais dão sentido às discussões concentradas em várias regiões do mundo, conservando, evidentemente, a relevância de atentarmos para cada conjuntura (CANDAU, 2002, 2005, 2010). Por isso, optei por considerar convencionalmente a denominação multiculturalismo como um campo de discussão, no qual o interculturalismo crítico, pelo próprio contexto, seria uma das abordagens, que se ancora, tal como defendem autores norte-americanos citados no atual trabalho, em um desejo de profunda transformação social. Em função disso, não vejo necessidade na utilização de uma junção dos termos, que resultaria em “multi/interculturalismo”, abordagem esta já utilizada pela própria pesquisadora em outros momentos (CANDAU e KOFF, 2006; CANDAU e LEITE, 2009).

⁴⁴ Autores latino-americanos denominam essa tendência, em que não se considera a agenda, de intercultural funcional por ser uma adaptação ao sistema vigente, não surtindo efeito na transformação social. Vejo essa crítica como interessante, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que uma alteração dentro de um sistema extremamente opressor pode não ser pouco. É claro que isso não impede vislumbrarmos uma reestruturação, mas penso que, enquanto isso, pequenas mudanças podem significar menos sofrimento já que dificultariam a sustentação de bases discriminatórias.

⁴⁵ Não é uma simples alternativa, mas construída de outra forma a rever.

No referido contexto, a questão da *diferença* não é apenas cultural, mas também colonial, ou seja, em uma tendência semelhante aos pós-colonialistas, a seguir explicitados, para que haja interculturalidade crítica, não pode haver exploração colonial. Essa é uma distinção importante porque um dos principais argumentos é que a colonização não é um produto da modernidade, mas constitutiva dela. Estes pesquisadores (*decoloniais* e/ ou interculturalistas críticos) ressaltam que a expansão colonial europeia foi um marco da primeira onda da modernidade, pois não se deu inicialmente por uma questão de classe social, mas precisou da *raça*⁴⁶ e do *racismo*⁴⁷ para se desenvolver. Tais desdobramentos históricos produzem efeitos contemporâneos, *lôcus* de desigualdade e injustiças em que ainda se encontram grupos marginalizados. Sendo assim, busca-se a *decolonialidade* do *poder*, do *saber* e do *ser*⁴⁸, ou seja, interferir nas diferentes dimensões para que elas operem a favor daqueles historicamente desprivilegiados.

Reconheço que a demanda por mudanças por parte dos sujeitos, expressos não raras vezes nas lutas dos movimentos sociais, é grande. Considero, respeitosamente, o sofrimento pelo qual as pessoas passam e sem necessidade de longas discordâncias, apenas opto – por questões políticas e referenciais – em me posicionar como *um intelectual autônomo*. Tal como Milton Santos preconizava, não defendo partidos políticos e nem teorias críticas rígidas - quando o risco maior é de que elas se tornem dogmas. Desse modo, incorporo o interculturalismo e o multiculturalismo crítico, tal como as demais vertentes, como possibilidades abertas à revisão das bases que as sustentam. Essa não é uma postura neutra, mas também uma posição que se assume.

Não obstante, outra possibilidade na qual encontro sintonia, sem estar preso a filiações políticas, tem sido teorizada como *multiculturalismo pós-colonial* (ASSIS e CANEN, 2004; CANEN, 2007, 2008, 2009; CANEN e PETERS, 2005; CANEN e SANTOS, 2009; HICKLING-HUDSON, 2005; RIBEIRO, 2008, 2009; McCARTHY, 2005). Essa vertente pode ser compreendida sob a inspiração de pesquisadores do campo do pós-colonialismo, tais como Bhabha (1998), Hall (1997, 2003, 2006, 2007) e Baumann

⁴⁶ Categoria discursiva e não biológica (HALL, 2003).

⁴⁷ Ideia que estabelece relações hierárquicas entre a suposta raça e as categorias morais/ intelectivas. Não é sustentado cientificamente, o que não a impede de se reproduzir no imaginário coletivo (HALL, 2003).

⁴⁸ O poder deixou marcas de racialização; o saber uma epistemologia eurocêntrica; para o ser a inferiorização/ subalternização (OLIVEIRA, 2010; WASH, 2009a, 2009b).

(2005), cujos processos de hibridização culturais são o cerne, contemplando minha postura acadêmica.

A partir deles, a relação entre cultura, saber e poder são centrais para a reflexão de um mundo para além do colonial, das dicotomias, do enclausuramento binário (negro *versus* branco, por exemplo). Não se trata de uma questão cronológica e nem teleológica, alertam Bhabha (1998) e Hall (2003). O “pós” significa uma ruptura com uma linha de pensamento *moderno*, mas não que este último tenha sido superado. Cabe sinalizar: há certamente o risco de se deslocar e ficar *lá*⁴⁹; mas também há a possibilidade de *ir* e *voltar*.

Nesse sentido, cultura está no entre-lugar do discurso (BHABHA, 1998). Isto é, não está em um lado e nem no outro. A rigor, a separação não existe em si, em algum lugar esperando para ser encontrada; não está nos significantes (traços fenotípicos, por exemplo), tampouco é um dado da “natureza”. As fronteiras são construídas de maneira imaginária reiteradamente no discurso (performativamente, como prefere a filósofa Judith Butcher); conquanto arbitrária, têm o poder de constituir *diferenças assimétricas na distribuição do poder*, por isso a ênfase recai sobre elas (MACEDO, 2006). Dividir e universalizar podem ser um limite da condição do próprio pensamento (MEYER, 2007a, 2007b) que estabelece o jogo das identificações e dos sistemas classificatórios (WOORWARD, 2007; SILVA, 2007), o que envolve em sua dimensão mais psicológica um desejo de valorização de si (LA TAILLE, 2006). Ratificando o anteriormente exposto, a partir da inspiração pós-colonial, reconheço a complexidade a partir da qual culturas não são puras, identidades não são inatas e discursos são constitutivos da realidade social (BHABHA, 1998; HALL, 1997, 2003, 2006, 2007; McLAREN, 2000; MOITA LOPES, 2002, 2003).

Pensar “pós” não significa necessariamente negar um projeto social, há valores em jogo, defesas, posições. Mas, as pretensões talvez sejam menores das que esperam uma profunda revolução por intermédio do exercício intelectual. A hibridização é uma aposta por contribuir quiçá com uma condição de abertura que pode romper com rótulos, ou seja, permitindo visualizar a convivência entre múltiplas formas de ver o mundo e a demanda para um diálogo (im) possível que não é sinônimo de consenso. Em relação ao diálogo,

⁴⁹ Quero dizer: não desejar e/ ou não ter condições de diálogo com as decisões políticas atuais.

Moreira (2006) tem uma pertinente contribuição quando ressalta o campo das impossibilidades⁵⁰. Isso não significa o abandono da categoria, mas uma resignificação atenta à busca pelo entendimento. Enfim, pressupõe pensar na incerteza, a qual não há garantias de adesão e nem de acordos.

Há sempre riscos de uma tendência operar de maneira homogeneizadora, conforme já apontado, de fixar diferenças na categoria diversidade, exposta com mais detalhes a seguir. Não se enfatiza a hibridização, a preocupação aqui não é discursiva; a centralidade da política geralmente é na essencialização cujo momento clama por reconhecimento e justiça. Como fazer política para negros, por exemplo, “se eu não sei quem ele é”?⁵¹

Levado em consideração o exposto, tais categorizações, da maneira como foram colocadas, me servem para inferir sobre as disputas pela legitimação que configuram um campo. Nesse caso, levanto o questionamento a respeito do multiculturalismo ser encarado apenas como respostas. Também não é qualquer resposta que aparece a qualquer momento, elas possuem uma recorrência e um propósito. O silêncio (no sentido de indiferença) pode ser considerado “multiculturalismo” quando podemos compreendê-lo como uma das respostas possíveis em uma sociedade multicultural. O mesmo pode ser dito sobre o neonazismo, o fundamentalismo religioso e tantas outras maneiras de negar e/ ou de rejeitar a pluralidade. Não podem ser consideradas todas como “respostas”?

Por conta disso, proponho o multiculturalismo como um campo delimitado. Nesse caso, ele não pode ser tudo. Compete realçar que minha posição difere, junto com Hall (2003), nesse ponto, de alguns dos principais autores norte-americanos (Kincheloe, Steinberg, McLaren), embora sejam referências importantes. O cerne está concentrado especificamente na categorização do conservador como “multiculturalismo”, ou seja, como uma resposta à questão “como lidar com as diferenças culturais?”. Proponho, então, que o conservador não seja apenas uma resposta, mas com uma maior ênfase talvez do que as demais abordagens, parte da questão.

⁵⁰ A ideia é que o diálogo está em uma busca que nunca se completa.

⁵¹ Questiona Vera Maria Candau em uma de suas aulas no PPGE da PUC - RJ.

Em vista do que procurei argumentar, não considero o conservadorismo apenas uma vertente do multiculturalismo. É em função dessa tendência que o multiculturalismo faz sentido. Não estaríamos hoje debatendo a respeito se não compreendêssemos que há implicações na vida social que apontam para uma dificuldade humana em relacionamentos, sejam eles interpessoais ou interculturais. Filosoficamente, a identidade do campo do multiculturalismo, como qualquer outra identidade, se dá de maneira relacional, histórica e construída. Se propusermos um limite para o campo, vale realçar onde se concentra tal limite. Embora não contemos com uma linha demarcatória, boa parte da fronteira está na negação do próprio campo, bem como a representação conservadora da alteridade. Isso é parte do motor – e da questão – que impulsiona os movimentos sociais, gerando sentimentos de indignação e de injustiça.

Destarte, desejo trazer à tona, com maior ênfase, a relação intrínseca entre perspectivas multiculturalistas com a sua diferença: o monoculturalismo (e vice-versa). Também aqui não há uma essência, o que me impulsiona a afirmar que a forma como o conservadorismo se posiciona pode igualmente mudar, segundo contextos distintos. O que não muda, nessa perspectiva, é o desejo pela manutenção das relações opressoras (GIROUX, 2005). Trata-se de um paradoxo no qual visualizamos a presença *de mais de uma cultura*, (isto é, significados compartilhados em redes simbólicas complexas) no mundo (em diferentes contextos), porém orientadas por práticas monoculturalistas, o que provoca sentidos na construção incessante dos multiculturalismos. Esses configuram, em farta medida, resistências à visão que busca os oprimir ou então respostas a tais resistências, vindas, inclusive, da vertente conservadora, todas retroalimentadas pela discussão.

Vivemos em sociedades multiculturais, entretanto as múltiplas dimensões humanas (epistemológicas, estéticas, éticas, ontológicas) são construídas ainda hoje, não raras vezes, com bases monoculturalistas. Isto é, segundo Kincheloe e Steinberg (1997), Hall (2003) e McLaren (1997) uma vertente que se ancora na crença de uma suposta superioridade branca patriarcal. Este desdobramento se aporta em uma leitura social conservadora que vai muito além da relação étnico/ racial. Isto é, o que está em jogo é um sentimento individual/ coletivo de superioridade/ inferioridade.

Em suma, o multiculturalismo faz sentido como um campo de debate, hoje analisado por autores nacionais e internacionais, os quais expõem uma adjetivação incessante para ele: “folclórico”, “democrático”, “crítico”, “revolucionário”, “combinado”, “liberal de direita”, “liberal de esquerda”, “pluralista”, “assimilacionista”, “diferencialista”, “conservador”, “pós-colonial”, dentre outros (CANCLINI, 2008; CANDAU, 2008; CANEN, 2007, 2008, 2009; HALL, 2003; McLAREN, 1997, 2000; MOREIRA e CANDAU, 2008; SEMPRINI, 1999).

Diante de tamanha polissemia, estou de acordo que se torna indispensável “situar o sentido do que se está pretendendo dizer” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 7), o que quiçá seja mais relevante do que criar um rótulo. Nesse caso, penso ser imprescindível levantar as tendências, suas posições políticas, mas não somente, seus referenciais em relação ao conceito de cultura, e conforme os interesses expostos na tese, o lugar que a relação ética/ moral ocupa em cada uma delas, cômico de que, conforme sinaliza McLaren (1997), as classificações são apenas recurso didático. O que enfatizo, portanto, são as tendências que se reiteram com mais frequência. Não apenas porque dizem respeito a perspectivas políticas distintas, mas por demandas geradas na ordem conceitual e epistemológica. Isto é, diferentes “multiculturalismos” emergem com múltiplos entendimentos de cultura e demais conceitos associados.

Nesse horizonte de inquietações, tal campo de debate pode ser compreendido como a natureza das respostas atribuídas ao caráter plural de nossas sociedades, em tempos de intensa reorganização por parte das mudanças geográficas e tecnológicas, em um recente cenário da globalização; mas todas as tentativas de responder ao caráter atual das sociedades multiculturais remetem a questões semelhantes que se originam na dificuldade humana em conviver, sinalizando uma dimensão ética/ moral na discussão. Em função disso, argumento a dimensão de indissociabilidade entre os campos da cultura e da ética/ moral.

2.2. A contribuição da Teoria da Argumentação para a construção de uma Ética Multicultural em Educação

Um dos argumentos que defendo ao longo da atual pesquisa é que uma educação multicultural demanda um debate sobre ética/ moral. Chamei esse debate de ética multicultural, reconhecendo que todos os conflitos⁵² resultam da interação entre os sujeitos, as hierarquias de valores, as múltiplas orientações filosóficas. Portanto, tal ética resulta de uma procura que irá acompanhar a humanidade em encontrar maneiras de conviver, desde que a opção desta seja romper com as práticas de violências relativas aos contextos.

Demo (2005) chama de “éticas multiculturais” as múltiplas formas com as quais as culturas constroem seus próprios valores éticos e morais. Não discordo, mas, especificamente, chamo a atenção para a fronteira na qual os discursos se constituem e não somente para o reconhecimento das diversidades de sistemas éticos/ morais. Por isso, utilizo o termo no singular. A aposta do referido pesquisador é a mesma que a minha: argumentação e interdependência, uma vez que entendemos ética como uma construção social produzida a partir do confronto entre diferentes pontos de vista sustentados por meio de práticas argumentativas. Não é algo muito simples para o universo escolar já que “o trabalho com a ética, em diferentes espaços sociais, requer daquele que se coloca como orador o confronto entre suas convicções mais caras (filosóficas, religiosas, políticas, estéticas) e as convicções do outro, do auditório, o que representa constantes desafios” (OLIVEIRA, 2011, p. 165).

Tudo o que anteriormente realcei tem profundo interesse político. Por exemplo, destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), elaborados no final dos anos 90, cenário do então presidente Fernando Henrique Cardoso. O motivo da referida proposta foi estabelecer um currículo unificado para todo o território nacional. O documento foi, e ainda é, objeto de muitas discussões. Algumas críticas estão direcionadas à maneira como ele foi desenvolvido, sem a participação de uma representação docente; outras estão concentradas sobre a própria base epistemológica das ideias presentes (GARCIA e LOBO, 2002). De qualquer maneira, não deixa de ser uma política educacional influente em nossos dias, cujas

⁵² Que dizem respeito ao relacionamento entre os seres humanos e os discursos.

matrizes merecem atenção, incluindo cada uma de suas especificidades, bem como a ideia da transversalidade. Deste modo, propõem-se temas que “atravessam” todas as áreas do conhecimento: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Para fins de realização do presente trabalho, enfoquei as análises na ética, notadamente tema transversal de especial interesse.

A respeito da distinção de noções entre ética e moral nos PCN's e a posição pela intercambialidade, já discutimos no capítulo 1, mas cumpre enfatizar agora a relação entre ética e cultura nos mencionados documentos, as quais ressaltam que a moralidade é componente de todas as culturas e a dimensão moral está intrínseca na relação humana. Todavia, salienta-se que há grandes modificações ao longo das sociedades, realçadas no corpo do citado texto. Por exemplo, na Grécia Antiga, seguir os preceitos da moral significava ter comportamentos virtuosos entre aqueles considerados cidadãos. Os documentos também exemplificam como a cultura judaico-cristã remete à crença de que ser bom e alcançar a felicidade significa seguir os preceitos divinos, concebendo o amor ao próximo como elemento central. Outra condição histórica mencionada resulta do papel da razão no advento da modernidade. Por fim, entramos na discussão contemporânea imersa na relação entre diferença e igualdade. Na seção sobre “a dimensão pessoal da moralidade”, os PCN's sustentam-se em conceitos primordiais na discussão da ética/ moral, tais como “responsabilidade” e “liberdade”, ganhando terreno “a busca da reflexão crítica sobre a moralidade”. Ressaltam, como vimos, que ética não tem caráter normativo e que irá se consolidar como uma ferramenta diante da multiplicidade de sistemas morais existentes em nossos dias.

Conforme os estudos já mencionados, tendo a discordar dos documentos em relação à assertiva aparentemente absoluta de que a prática cotidiana deve ser iluminada pela ética. Como visto anteriormente, nem sempre podemos contar com ações “iluminadas” por reflexões profundas. Embora desejada em educação, a noção de responsabilidade também não se consolida como um valor para todos. Penso ser este trecho dos documentos um resquício da construção moderna que aposta na racionalidade lógica para as escolhas humanas.

O referido documento propõe que articulada à cidadania, ética aponta os princípios fundamentais de uma instância democrática, salientando a participação dos indivíduos na sociedade. Vale ressaltar que cidadania em “seu sentido mais pleno aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto, na configuração que se dá a esse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros” (BRASIL, 1998, p. 54).

Os aludidos autores chamam a atenção para a participação e para a convivência. Assim, alteridade e singularidade caminham juntas, consolidando uma perspectiva que está em consonância com a pluralidade cultural, preconizada no campo do multiculturalismo e sustentada na legislação do país, a qual a Constituição de 1988 é a mais relevante menção. O preconceito está na direção oposta do que se quer para uma sociedade democrática, na qual a dignidade humana se sustenta como um princípio estimado merecedor de universalidade, ainda que consideremos, no campo da argumentação, que o seu conteúdo está sempre aberto. Na esfera escolar, compete destacar a preocupação com a relação exercida pelo sujeito frente à dimensão moral. Deseja-se explicitar em que medida as regras são justas, democráticas, decididas e dignas de adesão. Incute-se o desafio constante de uma atitude crítica em conjunto com uma problematização dos valores e das regras norteadas no processo educacional formal.

Diante disso, a partir da Nova Retórica entendo que as decisões, as opiniões, o verossímil ganham relevância para pensarmos os referenciais e a legitimação de sistemas éticos/ morais (PERELMAN, 2004; PERELMAN - OLBRECTHS-TYTECA, 2005). É no dia a dia feito de sujeitos concretos que as escolhas são tomadas, valores são articulados e hierarquizados. No caso das escolas, isso também ocorre no cotidiano e, não em função direta e automática de uma determinada política oficial (ALVES, 2008, 2010; FERRAÇO, 2008, OLIVEIRA, 2002, 2005, 2008, OLIVEIRA e ALVES, 2008; TRINDADE, 2002; VEIGA-NETO, 2010). Posso afirmar que nesse contexto a argumentação toma corpo entre embates múltiplos provocados por influências culturais distintas, incluindo pesquisas e posições acadêmicas. É no habitual, portanto, que docentes/ alunos/ pais/ profissionais da escola constroem saberes, não apenas conhecimentos escolares, inclusive os que se relacionam às circunstâncias éticas/ morais; seja explícita e intencionalmente, seja

indiretamente pelo exemplo de uma autoridade. Também é no cotidiano que as práticas de *bullying*, de preconceitos e outros tipos de violência efetivamente ocorrem, o que demanda uma intervenção pedagógica da escola enquanto instituição multicultural (CANEN e CANEN, 2005a, 2005b).

Tais pesquisadores defendem a escola como uma organização multicultural, dotada de uma identidade institucional que reflete as lutas, visões de mundo e as vozes enfatizadas e silenciadas. Ou seja, ao considerar o cotidiano escolar, independente de sonharmos ou não com uma transformação da sociedade, de esperarmos ou não a revolução social, do desejo de amenizarmos ou não todos os tipos de injustiças que podem estar ocorrendo neste espaço, há vida na escola! Ela é fluida e dinâmica, portanto ocorre no momento presente. Por conseguinte, distancio-me da ideia de entrar na escola e dizer o que falta nela, repetindo o discurso do despreparo docente, da falta de vontade do aluno em aprender etc. Em vista disso, considero relevantes os estudos que *mergulhem* na escola de maneira a compor, ainda que parcialmente, dentro das limitações, em que medida tais práticas sociais ocorrem e como se sustentam. Por extensão, a aposta é que outros cotidianos podem ser vividos desde que criemos alternativas para isso. Nesse sentido, o referencial que proponho enfatiza a necessidade do diálogo e da autonomia crítica como instrumento rico para a educação, embasado em um pensamento pluralista, coerente com os nossos dias, esses encharcados de conflitos de toda ordem.

Garcia e Lobo (2002), por exemplo, afirmam que é contraditório falar em pluralidade e criar um padrão. Mas, se diretrizes e parâmetros são sempre ressignificados em culturas locais, se nenhuma dominação é completa (BHABHA, 1998), se não temos a resposta para o que nos convida Veiga-Neto (2010) a pensar um currículo que supere totalmente a transcendência; talvez seja mais profícuo operar na tensão, ao invés de recusar tudo o que vier de políticas oficiais. Quiçá possamos incorporá-las em vez de negá-las, pois elas também surtem influência no campo e são resultados de conflitos interculturais, relações de poder possíveis. Além disso, não considero que tais políticas consigam controlar o cotidiano, já que ele por si só é incontrolável.

No que tange ao ensino, se o objetivo for construir um cuidado maior dos estudantes com relação às decisões humanas, com seus conflitos, incompatibilidades e

demandas, situar a ética como um tema transversal é interessante, sobretudo quando diferentes áreas do conhecimento podem se apropriar da discussão. Igualmente, penso que cabe uma atenção especial para não nos limitarmos à sala de aula e/ ou apenas à dimensão racionalizável dos valores, incluindo a vivência desses na própria instituição. Difícil, argumentariam alguns, contudo, tais argumentos possivelmente não dificultam visualizarmos o potencial desta proposição, se a compreendermos como “ideal regulatório” para a construção de um “clima” de respeito institucionalizado, aberto ao livre pensamento.

Lemgruber e Oliveira (2011) também apontam a Teoria da Argumentação como um instrumento relevante para o pensamento educacional. Os autores provocam uma interessante inversão quando ressaltam “o elogio do imperfeito”. Isso porque, geralmente, as opiniões, imperfeitas, são execradas do ponto de vista acadêmico, porquanto na tradição hegemônica da filosofia ocidental têm status de segunda categoria, significando fragilidade. Ora, é com base nelas que as decisões são tomadas no dia a dia e é essa proposta de discussão que se desenvolve na obra discutida. Tal tradição se baseou notoriamente na busca “da verdade absoluta”, pretensamente universal. Trata-se de um desejo por se atingir a perfeição através da razão, um “gabarito” diante das questões em debate, cujas intenções buscam encerrar uma discussão, mas caminho assim só poderia nos levar a pensar como seres divinos. Com o advento da modernidade e do Renascimento, a perfeição atinge os domínios de um engessamento da razão, reduzida à esfera da lógica e da matemática. A fé no progresso científico atinge o seu cume com o positivismo que pensa resolver tudo, deixando de lado o razoável, o plausível, o preferível, objeto da racionalidade argumentativa.

Quando teorias, como a geometria euclidiana, decaem de status, passando a serem vistas como leituras possíveis, emergem questionamentos acadêmicos sobre a referida “leitura divina”. Lemgruber e Oliveira argumentam que a linguagem científica, a partir desse ponto, começa a reduzir suas pretensões. “Para garantir a linguagem perfeita, asséptica, composta por signos unívocos, as fronteiras dos jardins da razão necessária têm que assegurar o isolamento da polissemia e da ambiguidade que permeiam a linguagem verbal” (p. 26). Instaura-se uma crise de paradigmas que nada mais é do que uma crise do pensamento formal. Um vasto terreno emerge para uma linguagem não formalizada. O que

outrora, por séculos, ficou às margens, hoje pode sustentar o solo de interesse para as ciências humanas e sociais. Desejo semelhante já havia emergido na Grécia Antiga com os retóricos e os sofistas, ganha nova força, porém, atualmente.

Outro aspecto a destacar na obra aludida, diz respeito ao efeito produzido desta negação a tudo o que não podia ser comprovado formalmente. Podemos dizer que a retórica nos dias de hoje goza de um grande desprivilégio. A mesma é vista como uma sentença pretenciosa, algo como enganar alguém, como afirma Reboul (2004). No entanto, com base em Perelman, propomos a retórica como “um caminho do meio”, entre a razão absoluta e a irracionalidade, alargando a noção de racionalidade. Assim, percebo tal dimensão como o próprio movimento do pensamento, quando este busca a discussão de conceitos e princípios, sem a pretensão das respostas definitivas. Isto é, enfatiza-se o constante exame dos fundamentos de um sistema filosófico, compreendendo-os sem se curvar às evidências que dizem expressar. O que impede uma “camisa-de-força”, uma vez que o sistema pode ser revisto toda vez que “os fatos” desafiam “os moldes”. As certezas nunca são definitivas, constituindo a condição de abertura.

No que concerne à relação “Teoria da Argumentação e Educação”, compete o destaque para as aproximações entre as ideias de Perelman e Paulo Freire, feitas no texto de Lemgruber e Oliveira, anteriormente citado. Nesse ponto de vista, o diálogo é a mola mestra entre as abordagens em que todos têm o direito de se colocar em posições respeitáveis. Salientam ainda, os mencionados autores em tal obra, que a educação não foi objeto prioritário de Perelman, a visão dele era de um discurso educacional sem controvérsias, o que hoje pode ser revisto, em um sentido mais democrático da Educação e não apenas do Direito, objeto de reflexão do filósofo. Apesar disso, as categorias principais de Perelman são um convite para pensar a relação entre professores e alunos, contribuindo para aproximar Educação Multicultural e Teoria da Argumentação. O orador se adapta ao auditório, demonstrando apreço por esse, assim como preconizam as leituras e os textos multiculturalistas. “Percebemos em seus conceitos básicos – orador e auditório – um grande potencial para se pensar a prática pedagógica de natureza dialógica, tomando o aluno como sujeito de saber, pois argumentar é ter apreço pelo interlocutor” (p. 40).

Incumbe realçar que a Nova Retórica expandiu o conceito de auditório para além do clássico no qual se considerava apenas o público reunido, geralmente em praça pública, para ouvir os discursos dos oradores. Dada à contextualização contemporânea, houve a necessidade de inclusão na seara retórica dos textos escritos, as imagens, os meios impressos. Outro aspecto relevante na discussão diz respeito ao ponto de partida da argumentação, ou seja, alguns elementos são indispensáveis para que uma argumentação aconteça: falar a mesma língua, por exemplo. Já se imaginou um diálogo entre sujeitos que não falam a mesma língua, o clássico da literatura *Alice no País das Maravilhas* é um modelo, conforme o próprio ensaio menciona. Posso citar ainda uma produção cinematográfica recente. Em um “Conto Chinês” um sujeito se vê “obrigado” ao diálogo com um imigrante desconhecido, sem o mínimo domínio da língua do outro. Ainda sobre o ponto de partida, compete importância à disposição para ouvir. O apreço pelo que o outro tem a dizer não é meramente escutar palavras, uma vez aceita “a realização da regra segundo a qual o orador deve partir do que é admitido pelo auditório enquanto valorização dos saberes prévios dos educandos” (p. 43).

A educação está chamada a tomar decisões, a fazer escolhas, está imersa em intencionalidades. Se não desejamos a violência coerciva, mas também não nos eximimos de pensar alternativas, a argumentação é tarefa imprescindível. Os desafios se concentram na perspectiva em que fundamentalismos podem ser resultados de um profundo desejo da expansão de si na atribuição de valor a sua própria identidade (LA TAILLE, 2002), tendo a violência como resultante de uma racionalidade que possui graves limitações ao lidar com as diferenças (PINO, 2007).

Nesse contexto, os estudos de Pino (*op. cit.*) contribuem quando ressaltam que o debate em torno da violência dificilmente se distancia da dramaticidade, demandando esforços para a compreensão da significação, contrariando os reiterados discursos midiáticos. Não se trata de irracionalidade, mas de uma razão extremamente perigosa por não admitir a convivência com as diferenças. Não obstante, diversos pesquisadores da teoria social contemporânea sinalizam que o ser humano tende a conceber o mundo culturalmente através de “sistemas classificatórios”, a partir dos quais ele divide e hierarquiza a relação que estabelece com “o outro”, o qual poderíamos chamar também de

uma “alteridade imaginada” (geralmente rejeitada, uma vez que quase sempre é a fonte de todo o mal), porquanto se trata de representações criadas pelos sujeitos nas quais há uma divisão entre “eu” e/ ou “nós” e “eles”.

O multiculturalismo contribui ou pode contribuir com o campo da ética/ moral por investir energia na desconstrução das relações consideradas prejudiciais, tanto socialmente quanto individualmente. Além disso, no que tange à dinâmica educacional, possibilita o anúncio de experiências positivas a partir das quais uma interculturalidade pode ser construída com bases efetivamente dialógicas e não apenas assimilacionistas ou diferencialistas.

Como vimos, a intenção da perspectiva multicultural – a partir de uma abordagem pós-colonial - não é assimilar a cultura do outro, tampouco criar guetos culturais, isolando-nos uns dos outros, prejudicando a relação humana. A educação em que acredito pode nos oferecer itinerários para um mundo aberto às diferenças, algo até o momento desafiador, o que indubitavelmente contribuirá para reduzir violências. Mas, tal contribuição, conforme realcei anteriormente, é indireta, pois não é objetivo, nessa perspectiva, dizer o que os sujeitos devem fazer e/ ou apontar caminhos absolutos para qualquer mudança. Parece-me estar explícito que não resolveremos como intelectuais todos os problemas da escola, que são muitos, mas penso ser de contribuição relevante ao ser humano compormos juntos/ com aprendizados, tais como lidar com opiniões/ visões de mundo/ significações que se diferem.

Com efeito, considero o campo do multiculturalismo um debate ético por excelência, ainda que pouco enfatizado em educação por esse viés específico. Tais construções nos direcionam inexoravelmente para aspectos filosóficos, como justiça, dignidade, solidariedade, compaixão, diálogo, respeito, tolerância, entre outros. Uma das poucas referências que enfatiza essa dimensão é Demo (2005) que ressalta a relevância do diálogo e da argumentação para lidar com “éticas multiculturais”, isto é, com os embates entre perspectivas e valores éticos/ morais diferentes. Outra é Andrade (2009) que defende a tolerância como um “mínimo ético” para a relação intercultural. Aqui, como vimos, a tolerância não é pouco ou de menor importância, ela é compreendida pelo referido autor como o fundamento da própria relação entre culturas.

Ora, se não desistimos de alguns valores, considerando o sistema capitalista responsável e culpado por tudo o que nos ocorre por impregnar o individualismo e o egotismo como razão única de viver; se também não nos entregarmos a um cinismo que considera a relatividade da vida uma desculpa para não dizer nada que contribua com ela; continuaremos apostando na educação, em especial, na escola, não apenas como reprodutora das desigualdades sociais, mas também emancipadora das realidades sociais consideradas indesejadas.

A contribuição de Pino (*op. cit.*) ressalta uma das dimensões do problema da violência em questão: encontrar meios nos quais se possa resistir a uma racionalidade intolerante. Cumpre realçar apenas que não concebo a razão sem emoções. Ao classificar e hierarquizar, ao reagir às classificações, não raras vezes há condicionamentos presos a ideias fixas, tais como estereótipos e preconceitos, através dos quais se investe sentimentos em relação a quem incluímos e a quem excluimos, trata-se de uma espécie de condicionamento cultural. Lembremos que a palavra “estereótipo”, por exemplo, etimologicamente significa “tornar sólido”.

Porém, não compreenderemos totalmente a perspectiva “do outro” sem que nos tornemos “o outro”. Por isso, o diálogo tem uma dimensão de impossibilidade (MOREIRA, 2006) que emerge da busca de acordos para uma relação social mais democrática, uma vez que toda violência é uma forma de manter uma distância considerada inegociável, portanto não dialógica (RIBEIRO, 2013a). Desse modo, discriminar em função de um marcador identitário é uma forma de violência que - além de romper com a ética - pode ser considerada uma retórica, em um dos seus sentidos, porque busca convencer a alteridade imaginada - muitas vezes encerrada na pura diferença - de que ela é objeto de vontades de outrem; quer convencer alguém de que ele é inferior e que, por ser inferior, é subjugado às vontades alheias; deseja convencer ainda que existem pessoas objeto da maneira de pensar e agir das eleitas como superiores. Não há liberdade e nem dignidade no sentido de violência atribuída. No entanto, no sentido de “negociação da distância” (MEYER, 2007a, 2007b), não há retórica, porque não se deseja negociar, apenas rejeitar.

Por outro ângulo, tal manifestação quer convencer ainda de que “o poder” não é para todos, mas para atender a vontade dos “mais fortes” e que devemos aceitar essa

“naturalidade”, nos múltiplos sentidos que a palavra força pode significar, exceto na fraqueza (desconhecida pelo sujeito e/ ou não admitida) que ele depende sempre de algo externo para encontrar “felicidade” em suas ações, isto é, trata-se de uma busca heterônoma de demonstrar “amor próprio”. Por isso, La Taille (2006, 2007) argumenta que a escolha pela violência é um ato de desamor a si mesmo.

Assim, tenho outra opinião concernente ao entendimento de que as “vítimas” não têm *capacidade* de reagir e que por isso são “mais fracas”. O argumento apenas atenta para um ângulo da questão. Penso que, quiçá as situações sejam mais complexas do que os rótulos possam oferecer, por exemplo, os envolvidos circunstancialmente com o *bullying* no papel de “agressor”, revelam notadamente um sinal de fraqueza emocional (e não de força) por depender do outro (ou da inferiorização deste) para se sentir valorizado. Desta maneira, tais sujeitos parecem não ter ainda a capacidade de amar a si próprios, motivo pelo qual carecem de sentidos que ofereçam a eles uma percepção alternativa para o mundo que eles mesmos constroem para si. Isto é, em vez de força, o que demonstra tal manifestação específica da agressividade é um sinal de fraqueza, uma vez que se trata de uma relação heterônoma com o próprio valor que todos alimentamos de nós mesmos. Aquele que normalmente é rotulado de vítima talvez seja mais forte, relativamente. Isso porque tal sujeito pode ter suas bases sustentadas em valores que neguem a violência. Eles nem sempre desejam revidar na mesma moeda, mas apenas se livrar daquele tipo de agressão.

Considerando o exposto, construir uma ética multicultural pela via da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação pode contribuir com o debate a partir dos seguintes pontos chave: reabilitar as opiniões, ouvindo o que os auditórios tem a dizer sobre temáticas como violência e *bullying*; trazer a ponderação ou a busca do razoável no encontro com as possíveis soluções sem que soluções sejam impostas *a priori*; tomando a diversidade cultural como ponto de partida, podemos construir a ideia do pluralismo axiológico ou da relatividade da vida, contribuindo para uma relação multicultural mais aberta às diferenças culturais e/ ou às negociações daí resultantes, central ao cotidiano escolar. Do ponto de vista epistemológico, o referencial é pertinente, já que fornece elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos (programas *antibullying*, educação para a

paz etc.), percebendo até que ponto as categorias estão articuladas à relação identidade/diferenças de maneira dialógica; contribuem para a análise das teorias pedagógicas, mas também discursos veiculados por elas (incluindo as teorias favoráveis e contrárias ao conceito de *bullying*). Por fim, ao enveredarmos pela argumentação, nos concentramos na interface entre os campos do multiculturalismo e da ética em educação.

2.3. Categorias de análise: identidade e diferenças; orador, auditório e discurso

Anteriormente delinee os múltiplos significados da palavra cultura. A partir da exposição da polissemia, vimos que as tendências multiculturalistas não apenas divergem quanto à questão política, mas também em relação aos referenciais e às visões de mundo, embora remetam a questões centrais semelhantes. Vimos também o quanto isso implica na dimensão ética/ moral, salientando a opção pela argumentação como uma possibilidade para a busca da convivência, o que entendo como relevante, dentre outros aspectos, aos problemas que o *bullying* pode causar. Para finalizar a seção teórica, na atual seção, expus as principais categorias que atendem à interface ética multicultural, centradas em dois eixos: identidade e diferença; orador, auditório e discurso. Por se tratar de um campo de discussão e não de uma Teoria, reconheço as dificuldades em se definir conceitos, cabendo o esforço da coerência com os referenciais que embasam os estudos.

Muitas das críticas ao multiculturalismo se concentram no enfoque atribuído à diversidade cultural. Posso subdividi-las didaticamente em duas grandes discussões: a dos pós-estruturalistas e a dos teóricos críticos. Busco trazê-las em resumo para fixar provisoriamente alguns significados e sentidos.

Duschatzky e Skliar (2011) destacam que o debate do multiculturalismo e da diversidade cultural tem se desdobrado em três visões da alteridade: 1) um outro a ser tolerado; 2) o outro como a fonte de todo mal; 3) o outro como sujeito pleno de direitos sociais.

Estou de acordo com as considerações destes autores, uma vez que salientei as dificuldades em lidar com a temática, porém, isso não impede que o trabalho educacional inicie aberto a rever as bases. Incorporando-as ao debate, faz-se mister prestar atenção ao

lugar que cada cultura irá ocupar na fronteira, ou seja, às divisões quando elas se fazem presente. Em outras palavras, sustentar viva a chama da desconstrução.

Gabriel (2008b) destaca o lugar do discurso na relação escola e cultura (s). A autora salienta que o multiculturalismo crítico não se distancia de uma visão essencialista, isto é, a partir da qual a diversidade ainda atuaria dentro de uma “lógica” da normalidade. Já Silva (2002b) aponta que utilizar o conceito de diversidade na intercambialidade com a diferença é uma impertinência, já que o primeiro ainda atuaria sob estereótipos, sentidos que os tornam fixos. Macedo (2006) também ressalta o problema de maneira semelhante. Nas palavras de Bhabha (1998) visualizo a aposta da diferença cultural em um sentido bem distinto da diversidade:

(...) devemos rehistoricizar o momento da ‘emergência do signo’, ‘ a questão do sujeito’ ou a ‘construção discursiva da realidade social’, para citar uns poucos tópicos em voga na teoria contemporânea. Isto só pode acontecer se recolocarmos as exigências referenciais e institucionais desse trabalho teórico no campo da diferença cultural – e não da diversidade cultural (p. 61).

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico-, enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referencia, aplicabilidade e capacidade (p. 63).

Por fim, Moreira - estudioso do assunto no Brasil, se diz tentado a abandonar a temática uma vez percebidos os riscos de confinamento em que *o outro é sempre o outro* (PARAÍSO, 2010). Identifico ainda como um desafio para o campo, o debate do conhecimento, retomado pelo próprio Moreira, na referida obra, bem como por autores como Gabriel (2008c) que destacam a relevância da natureza do que se ensina na escola como uma unidade primordial de sentido da referida instituição, atentos *a linha abissal*⁵³ (SOUSA SANTOS, 2007), mas sem necessariamente abrir mão dos “saberes poderosos” (YOUNG, 2011).

⁵³ Categoria que indica a criação de uma linha imaginária, mas poderosa, entre o que se considera conhecimento legítimo do que é ilegítimo como saber válido, desprezando a riqueza de possibilidades que está do outro lado da linha.

Todas as considerações anteriormente destacadas remetem a problemas de apropriações conceituais no campo. Problemas são vistos como negativos, mas destaco que também são possibilidades. Eles abrem caminho para o novo, para a criação, para a superação humana. Sendo assim, todas as críticas são maneiras de contribuir e fazer pensar. Se o objetivo do multiculturalismo é a condição de abertura, a problematização faz um belo convite, estando de acordo com Bhabha de que o conceito de diferença cultural pode ser “o solo comum e o território perdido dos debates”, porém, não tão certo quanto ele do descarte da diversidade para a esfera educacional.

Embora reconhecendo as dificuldades, considero que podemos não só incorporar as críticas, buscando novas sínteses, mas também atender, ainda que provisoriamente, às posições dos mencionados pesquisadores. Um dos autores que me ajuda a pensar nessa questão é McLaren (1997, 2000) quando ressalta que a diversidade cultural é apenas um ponto de partida, assim, o processo pode avançar em outras múltiplas direções, incluindo as considerações elaboradas anteriormente. Portanto, ainda que a ideia da diversidade (qualidade do que é mais de uma unidade) remeta ao quantitativo, a reificação cultural, a divisão, o recorte, enfim, a essência, pode ser apenas uma maneira de dar início à discussão.

Compreendido o aspecto exposto, não operamos necessariamente com a perspectiva da normalidade, na qual reconheço que comumente coloca *cada coisa em seu devido lugar*. Cumpro realçar ainda que se estendêssemos a diversidade ao limite, teríamos que incluir a intolerância, algo que já foi discutido no atual trabalho. Lembremos o argumento de que multiculturalismo não pode ser tudo. Todavia, a diversidade cultural pode ser uma ponte de aproximação semântica para a desconstrução, para a relação identidade e diferenças, uma vez que contribui em alguma medida para movimentar sentidos que nos distancie da ideia de uma homogeneização cultural, das padronizações. Dependendo do contexto, como dar um salto muito grande em debates tão complexos? Todos nós levamos tempo para nos posicionar no debate político e acadêmico, sem contar as mudanças de posições que eventualmente ocorrem. Por que esperar que os sujeitos entendam como nós aquilo que ainda hoje gera dúvidas que nos faz motivados a estudar mais? Outro caminho seria negar-lhes a entrada, mas que direito teríamos em negar a

tradução a quem investiu e ainda investe em nós para ocupar um lugar social para o qual se espera alguma contribuição?

Falar em identidade não é tarefa simples se mantivermos atentos à polissemia, aliás, o mesmo pode ser dito para a diferença. Por um ângulo da discussão, trata-se de um conceito que tem a sua construção feita a partir do olhar psicológico. Por outro, a sociologia tece inúmeras formas de sustentação, mas igualmente de desconstrução do termo, o que confunde a sua apropriação. Podemos contar ainda com a filosofia, que há séculos se debruça sobre tal discussão, que reiteradamente toma de assalto os pensamentos humanos. E ainda há a defesa antropológica pelo relativismo cultural. A aposta, porém, está na retórica, já que para mim é a chave para a compreensão de tantos desacordos.

Na educação brasileira, o debate cresce em torno da “pluralidade cultural”, notadamente presente a partir dos PCN’s (BRASIL, 1998). No tocante a esses aspectos, Canen e Moreira (2001), Canen (2007), Canen e Santos (2009), Candau (2008) e Moreira e Câmara (2008), destacam a relevância do currículo e da formação docente, tendo em vista a valorização de identidades plurais, bem como a sensibilidade para reflexões sobre mecanismos discriminatórios.

Sociologicamente, chamamos de identidades plurais as múltiplas posições de sujeito, geradas a partir de “marcadores” simbólicos, tais como: étnico/ racial, orientação sexual, gênero, religião, linguístico, dentre outros. Trata-se de posições assumidas socialmente (HALL, 2003, 2006, 2007; MOREIRA, 2006; MOREIRA e CAMARA, 2008; MOREIRA e CANDAU, 2003, 2008; MOREIRA e CUNHA, 2008). Estamos falando da forma, uma vez que o conteúdo pode variar bastante. Por exemplo, alguns podem recorrer à identidade como uma reivindicação de direitos, tais como respeito, tolerância, dignidade, distribuição de recursos etc. (BAUMANN, 2005). É esse o sentido da luta política que tem nos movimentos sociais grande inspiração (ASSIS e CANEN, 2004; CANEN e PETERS, 2005; CANDAU, 2002, 2010; HALL, 1997, 2003, 2006, 2007; MOREIRA e CÂMARA, 2008). Todavia, cabe a ênfase de que se trata sempre de um ato que divide intrinsecamente “quem está dentro” e “quem fica fora”, tendo impacto também no nível pessoal, podendo ser apropriada igualmente até mesmo para lutar contra a existência daquele visto como diferente (HALL, 2007; SILVA, 2007; WOODWARD, 2007). Ou seja, o veneno e o

antídoto são parte de um mesmo processo. Ora, penso ser essa uma relação possível com as práticas de *bullying*, uma vez que, nesse sentido, *diferença* pode ganhar a vestimenta, de “alteridade indesejada”, objeto de preconceitos, o que nos remete ao *bullying* em sua dimensão cultural (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006; CANEN, 2006, 2008, 2012; CANEN e SANTOS, 2009). Destarte, a sugestão de Hall (2003, 2007) a respeito de utilizarmos alguns conceitos como a identidade sob rasura me parece assaz relevante, igualmente para a diversidade.

Gabriel (2005) possui uma pertinente contribuição que a esse propósito enfatiza a distinção conceitual. Comumente assimilados como intercambiáveis, diversidade e pluralidade possuem bases discursivas que as distinguem. Novamente, a segunda capta muito mais a ideia de movimento, a fluidez com que os discursos se sustentam nos atos performáticos, isto é, processos de enunciação construídos em cada contexto na vida social cotidiana.

Em meio às lutas políticas, constroem-se alteridades amparadas em uma cultura competitiva, na qual convivemos com um olhar normatizador para a *cútis*, gênero, orientação sexual, dentre outros aspectos identitários. “A diferença”, reivindicada pelos movimentos sociais, também é apropriada por grupos que a abrangem como oposição à normalidade, como desvio. Considero essa distinção de sentidos relevante para a argumentação. Nesse caso, diferença se engessa, torna-se “sólida”, equipara-se a um outro desigual, inferior, encerra-se em uma alteridade imaginada e ilegítima em termos de direitos, objeto da intenção da norma; apesar de ser uma representação criada e ressignificada em todo ato de enunciação. Em termos da força dos argumentos, trata-se de uma sinédoque⁵⁴ na qual se desqualifica em uma determinada circunstância, por uma característica que salta “aos olhos”, julgada inferior pela experiência sensível do que se qualifica como privilegiado. Dividir e hierarquizar, eis o que compreendemos nos Estudos Culturais como “sistemas classificatórios”, através dos quais nos acostumamos “a dar nomes” aos outros e a nós mesmos (SILVA, 2007; WOODWARD, 2007).

⁵⁴ Figura retórica que substitui o todo pela parte na qual há uma relação de dependência entre os termos (REBOUL, 2004).

A escola - vista como um *espaçotempo* sempre em mudanças - ainda que não seja a única instância social a cumprir esse papel, pode contribuir na promoção de opções que incorporem “a pluralidade” em um clima institucional em que se promova uma maior sensibilização cultural, assim defendem os pesquisadores (CANDAU, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008; CANEN e OLIVEIRA, 2009; RIBEIRO *et al.*; 2010). Isso significa assumir uma postura diante da vida na qual ninguém é obrigado a ser e a pensar como considero/ consideramos essencial. Embora não atenda a tudo, reconheçamos as limitações, não seria esta uma postura que nos exigiria mais argumentação do que imposição?

Se estivermos certos de que diferença está intrinsecamente relacionada à identidade, “o que somos” e ao “que não somos”, compreende-se os riscos daí resultantes, bem como os desafios de se interferir com as práticas pedagógicas, buscando romper as fronteiras criadas pelos seres humanos. Distintas histórias podem ser contadas, muitas delas, infelizmente, encharcadas de sangue e de choros em função das divisões que separam uns e outros, incluindo as lutas religiosas em que uma caridade quer ser mais do que outra!

Tendo em vista o exposto, a hipótese é que tal “exteriorização” simbolicamente negada está relacionada com as práticas de *bullying*; sendo, portanto, conveniente uma proposta de análise igualmente complexa e interdisciplinar, a qual os sentidos de cultura atribuídos no atual estudo, podem contribuir para visualizar uma dimensão do fenômeno. Nenhuma violência se constrói fora do campo da significação, embora não esteja restrita a ele.

Em outras palavras, qualquer tipo de entendimento que se proponha exclusivo será reducionista para analisar a questão, uma vez que as causas são multifacetadas, dinâmicas e complexas. O ponto de debate não se restringe aos indivíduos, tampouco as possíveis soluções que venham surgir advirão sem que se leve em conta a sociedade na qual se discute qualquer intervenção no campo da violência, seja qual for a natureza. Essa é uma das contribuições da retórica. Não é apenas psicológico e não somente sociológico, tanto a identidade quanto a diferença envolvem o convencimento e a possibilidade da negociação da distância, o que remete à complexidade e à contingência nas relações. O sujeito cria representações de si mesmo e do outro no contexto de suas relações, se convence, ainda que inconsciente, da hierarquização, (re) cria e investe valores, sejam éticos ou não, desta

maneira atribui sentido às ações de natureza múltipla, inclusive violenta, se identificando com elas, enquanto intrinsecamente rejeita outras posições. E a maioria de nós, não faz a mínima ideia de que esse processo ocorre.

Portanto, identidade e diferenças pode ser também uma relação retórica em dois sentidos: convencimento e negociação da distância. Esse eixo de categorias nos ajuda a perceber nos atos de enunciação de discursos até que ponto são construídos os papéis sociais, dada a maior ou a menor rigidez das abordagens. Psicologicamente, identidade é também uma representação de si na busca de um valor positivo que, conforme exposto, pode ser ético ou não, além de serem múltiplos os sistemas aos valores relacionados, conforme vimos em seção anterior. É por esse motivo que autores como Canen optam por distingui-la em níveis: singular, coletivo e institucional. Enquanto o singular se refere ao nível individual; o coletivo, às identidades de grupo; o institucional se refere à identidade construída em organizações multiculturais. Um recurso para compreensão no campo educacional que envolve intenções e políticas, mas isso não significa que não sejam, todas identidades culturais.

A partir da virada cultural, está cada vez mais difícil sustentar fronteiras. É o próprio Hall (1997) quem esclarece que tanto a psicologia quanto a sociologia podem ampliar o campo caso rompa com o paradigma disciplinar. Não há mais limite entre a identidade e a subjetividade; entre o que é psicológico e o que é social. Até onde influencia cada instância? Sabemos apenas que estamos condicionados ao tempo histórico, bem como a múltiplos contextos culturais. Fazemos escolhas, ainda que inconscientes, a cada contato com múltiplas visões de mundo. Esse ato é de natureza retórica, uma vez que cada um busca o que é mais conveniente, ou melhor, para si e/ ou para a comunidade, considerando o maior ou o menor envolvimento altruísta do sujeito. Assim, o segundo eixo de categorias ajuda a compreender como um processo educacional pode ocorrer sem que se viole o sujeito em seus valores mais caros. Além disso, permite pesquisar a maneira com que teorias, políticas, enfim, discursos múltiplos estão buscando ou propondo, bem como uma análise das demandas sociais de uma época, dentre elas, hoje o debate sobre o *bullying* e o papel em que ocupa ou ocupará a educação formal. É importante perceber quem diz; para

quem se dirige; qual a reação que o discurso provoca; que discurso é esse e por que não outro. São considerações postas pelas categorias do orador, auditório e discurso.

Mesmo correndo o risco das limitações de uma classificação, já conhecidas, tais como não valorizar as hidrizações e o movimento; e ainda, correndo o risco da incoerência com o que acabo de tecer como alicerce teórico, pois que posso ser interpretado como essencialista, vejo que há condições para provisoriamente, e apenas como recurso didático, elaborar uma tabela que penso ser uma pequena contribuição resumida do que interpreto como parte do campo atualmente.

Tabela 1 - Resumo de algumas respostas ao multiculturalismo, perspectiva de cultura e ética

Tendências	Política	Diversidade	Diferenças	Cultura	Ética
Monocultural	Conservadora	Resistência e medo em relação a tudo que se origina naquele considerado outro;	Não há uma distinção clara entre diferença e diversidade;	Só se considera cultura a dos ditos civilizados; visão etnocêntrica não dialógica;	Ética só é válida para o grupo em questão, não necessariamente hegemônico/moral instituída na sociedade;
Liberal	Igualdade humanista	Não vejo uma distinção clara do conceito de diferença;	São toleradas na esfera particular;	Visão universalista <i>a priori</i> ;	A ética é enfatizada com bases em ideais abstratos;
Liberal de esquerda	Diferencialista	Existe uma ênfase na diversidade, mas comumente dentro da retórica da normalidade;	Encerra-se na alteridade, mas há uma luta por igualdade ou equidade;	Sujeito pleno de um determinado grupo cultural;	Partidárias de grupos; disputas entre éticas particularistas, lutando pela inversão da polarização ou pelo poder;
Crítica	Revolucionária; propositiva na construção de uma agenda transformadora	Um ponto de partida;	Aumenta a ênfase do debate em função das relações de	Rede de significados que apontam a demanda para uma agenda	Ênfase na transformação histórica das relações assimétricas de

			poder, mas ainda pode se confundir diferença com diversidade;	revolucionária;	poder que inclusive definem o que é ético sem considerar o sujeito concreto e as diferenças;
Pós-Colonial	Interpretativa; contribuição indireta	O conceito às vezes é negado criticamente em função do potencial percebido na diferença construída em uma perspectiva enunciativa e discursiva	Ênfase nas fronteiras; está claro que diferença não é diversidade, ela está centrada na enunciação do discurso; já a outra é objeto epistemológico	Prática social e/ou significação	Definida na negociação e na disputa; ênfase na contingência e na fluidez que a configura

Fonte: Referencial Teórico Utilizado.

2.4. Bullying como uma humilhação violentadora: o conceito e a sua relação com o referencial teórico

Resta-nos deixar consignado que as violências não são fatos isolados ou resultantes de desigualdades econômicas. Caso insistamos nessa trajetória, perderemos – pesquisadores, instituição e envolvidos nesse processo -, a oportunidade de contribuirmos na configuração de um modelo de sociedade que evite a instauração definitiva de uma cultura individualizante, intolerante e técnica (NOGUEIRA e PIMENTA, 2005).

A palavra *bullying* é de origem inglesa⁵⁵, a qual diz respeito a uma *violência* específica. Vem sendo conceituado como atitudes recorrentes de intimidação contra aqueles tidos como diferentes, provocando prejuízos aos envolvidos. Esta impertinência,

⁵⁵ Não possui tradução para outras línguas. “Bully” quer dizer “valentão”, “brigão”.

geralmente, está ancorada em algum aspecto individual/ coletivo que chama atenção à experiência sensível entre pares.

O mencionado debate cresceu no contexto brasileiro, articulado a trágicos episódios, tais como o ocorrido em Realengo – Zona Oeste do RJ⁵⁶. Nesse contexto, os ânimos tornam-se acalorados, provocando as reações mais diversas. Em 2010, o CNJ⁵⁷ já havia produzido uma cartilha com orientações sobre *bullying* destinada a professores e profissionais da escola. Projetos de lei estão em alteração⁵⁸; vêm crescendo o número de “manuais” para professores, pais e alunos⁵⁹; o cinema também lança filmes sobre a temática⁶⁰, além disso, nos deparamos com múltiplas matérias sobre *bullying* em jornais, endereços eletrônicos e revistas de grande circulação. No entanto, uma das dificuldades se concentra exatamente na significação. *Bullying* tem sido conceituado como *intimidação, provocação, vitimização, atos de violência física e simbólica, agressividade entre estudantes, envolvendo ações intencionais e repetidas, sem motivo aparente e em desequilíbrio de poder, causando danos aos envolvidos*. Nesse caso, *xingar, apelidar, bater, discriminar, humilhar, roubar pertences, injuriar, caluniar* são algumas atuações a ele relacionadas (ALBINO e TERÊNCIO, 2009; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009; LOPES NETO, 2005; LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003; MATOS e GONÇALVES, 2009).

Com base nesses estudos, ressalto a origem dos primeiros trabalhos sobre o assunto na Europa, década de 70, com um pesquisador norueguês chamado Olweus. Programas de combate ao *bullying* foram desenvolvidos naquele país, repercutindo em

⁵⁶ Refiro-me ao caso ocorrido em 2011, quando um ex-aluno da EM Tássio de Silveira matou alunos e em seguida cometeu suicídio. Em carta deixada pelo jovem há indícios que ele sofrera *bullying*. Outro trágico exemplo ocorreu em 2003, em uma escola estadual localizada em São Paulo quando também um ex-aluno atirou em várias pessoas como resposta por ter sido alvo de chacotas em função de sua massa corporal.

⁵⁷ Conselho Nacional de Justiça. Cf. www.cnj.jus.br.

⁵⁸ Alguns já aprovados. Por exemplo, a lei nº 14651 de janeiro de 2009, que estabelece a autorização do poder executivo de Santa Catarina a instituir um programa de combate ao *bullying*; o projeto de lei nº 350 de 2007 que estabelece combate ao *bullying* em escolas públicas e privadas do estado de São Paulo; e o projeto de lei nº 196 que visa alterar a LDB, acrescentando ao art. 12 “para dispor que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de combater o assédio escolar (*bullying*) e todas as formas de violência escolar, por meio de ações educativas de conscientização e prevenção, assegurada a participação da comunidade”. Não é o enfoque do atual estudo discutir tais projetos.

⁵⁹ TEIXEIRA, G. (2011) Manual anti-bullying: para alunos, pais e professores; MOZ –MIDDELTON, J. e ZAWADSKI, M.L. (2007) Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos; SILVA, A.B.B. (2010) Bullying: mentes perigosas na escola; BEANE, A. (2010). Proteja seu filho do bullying; dentre outros.

⁶⁰ Por exemplo: “Elefante”, “Tiros em Columbine”, “Bullying: Provocações sem Limite”.

preocupações com essa temática, hoje considerada um problema mundial. No Brasil, a ONG ABRAPIA⁶¹, orador do estudo realizado na atual tese, é considerada pioneira por desenvolver empenhos semelhantes, cuja finalidade foi *reduzir o comportamento agressivo entre estudantes*. Análises estatísticas são comuns nesse tipo de pesquisa, bem como as categorizações: “agressor”, “testemunha”, “vítima”. Entretanto, a instituição citada utiliza outra terminologia: “alvos”, “autores” e “alvos/ autores”; “testemunha” (LOPES NETO, 2005; LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003).

A primeira questão a ser levantada está no âmago do *bullying*. Uma importante distinção cabe ser feita entre *crime*, *agressão* e *violência*. Relacionar os três termos como intercambiáveis pode ser bem problemático, porquanto além de serem conceitos distintos, tendem a responder a anseios ideológicos, rotulando determinados grupos (e não a todos) como “bandidos”, “psicopatas”, “criminosos” etc. (PINO, 2007). Baseado na contribuição do referido autor, crime está relacionado a um ato infracional, dependente das leis estabelecidas em cada sociedade. Com efeito, nem todo crime configura uma *violência*⁶². Por exemplo, “colarinho branco” é um crime, mas não necessariamente utiliza violência. E nem toda violência se constitui em um crime como em casos de “menoridade penal”, “legítima defesa” etc. Já a agressão é uma disposição dos organismos para defesa e ataque, desencadeado, geralmente, em uma situação de ameaça. Este recurso está subordinado às culturas que regulam os impulsos *naturais* (subcorticais), portanto sujeito à interpretação e à decisão dos sujeitos (CUCHE, 2002; GEERTZ, 1989). Se *bullying* pode ser considerado uma agressão para alguns, pode não ser para outros. E isso certamente não é uma questão restrita aos estudantes.

Um segundo problema conceitual está na suposta irracionalidade dos atos de violência. Recorremos a Pino (2007) mais uma vez: segundo ele, violência está baseada em dois princípios: *simplificação* e *polarização*. A simplificação reduz tudo a um princípio explicativo e a polarização vê a realidade como feita de elementos antagônicos. O mesmo enfatiza que tais mecanismos traduzem uma razão incapaz de lidar com os antagonismos,

⁶¹ Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. Não está mais em atividade desde 2003, mas continua sendo referência no assunto.

⁶² Com base em Pino (2007), considero violência como um fenômeno, ao mesmo tempo social – me referindo às condições históricas de cada sociedade que estabelece os limites das ações humanas – e individual – por ter a ver com o foro interno de cada indivíduo que decide respeitar ou não estes limites.

com as diferenças e com a diversidade. Consequentemente, nos deparamos com uma racionalidade *perigosa*, pois “(...) violência está intimamente ligada ao problema das relações sociais, em que a existência do outro aparece como ameaça real ou imaginária à própria existência (física, social ou psicológica)” (PINO, 2007, p. 769). Além disso, a dificuldade de conceituar *bullying* (bem como outras formas de violência) envolve o teor emotivo, não raro, impeditivo de discutir as razões e as causas. Conforme salienta Pino (*op. cit.*), o enfoque recai na dramaticidade, não na significação. Em casos extremos, é retirado o *status* de humanidade do autor, o que não coloca em enfoque a violência como *uma escolha* eminentemente *humana* e socialmente construída. É relevante, então, nos questionarmos sobre o que significa conviver em uma sociedade capitalista. A esse respeito, alguns autores ressaltam que a violência é constitutiva do capitalismo (ALBINO e TERÊNCIO, 2009; ANTUNES e ZUIN, 2008). Não me refiro *apenas* (se é que eu poderia usar esta palavra) ao cenário da desigualdade (riqueza/ pobreza/ miséria) material, mas aos valores que estão atrelados, tais como: exploração de todo tipo, competitividade, individualismo, consumismo, racismo, indiferença, dentre outros.

Destarte, embora as categorias do *bullying* tenham trazido visibilidade para a violência, elas possuem problemas conceituais. Concepções rígidas não correspondem aos papéis sociais assumidos pelos sujeitos. Deste modo, os conceitos de identidade/ diferença cultural podem trazer uma pertinente contribuição para uma compreensão de aspectos ao *bullying* relacionados.

Um exemplo é bem interessante para os argumentos tecidos no atual trabalho: dois jovens, no primeiro dia de aula, se deparam com uma situação que viria a se tornar uma constância: xingamentos, embates físicos, humilhações de toda ordem. As vítimas aparentam duas fragilidades: recebem pouca atenção dos pais; e a frágil condição física. Já os agressores apresentam-se fortes, populares e imponentes. Vítimas e agressores são do sexo masculino. O líder agressor é um estrangeiro oriental que, ao final da trama, ganha o status de louco.

Estas são cenas de um filme produzido nos EUA, exibido em horário “nobre” em uma grande emissora de TV brasileira em rede nacional⁶³. Conforme já mencionado, trata-se de uma resposta à temática. Não analisei essa produção, porém, o exemplo realça os referenciais trazidos, a meu ver, longe de serem discutidos.

Não há modalidade de violência iniciada/ terminada no indivíduo. Como vimos, somos seres relacionais. E o que são desvios de comportamento? Não quero dizer que não haja responsabilidades individuais, desejo somente explicitar a influência da cultura nas decisões humanas.

Bullying também está relacionado a pertencimentos. Nem todos assumem o mesmo papel em todos os contextos. Isto provoca a relativização das rígidas categorias (agressor, vítima e testemunha) pelas quais a temática vem sendo tratada. As respostas atribuídas ao *bullying* também não são construídas fora da significação, por isso chamo atenção para melhor compreensão desta dimensão.

Retomando o filme utilizado como exemplo, o expectador participa da trama, sendo interpelado às identificações. As humilhações reiteradas provocam emoções. E qual seria o desfecho? As *vítimas* contratam um guarda-costas que ao descobrir a idade do *agressor*, mais de 18 anos, *finalmente dá o troco* com vários socos e um forte chute desestabilizador em seu rosto. O antagonista procura uma arma e é pego pela polícia. A seguir, ele é deportado para o país dele. *Final feliz* que possivelmente arranca vibrações da platéia, sobretudo daqueles que já viveram situações semelhantes, inclusive crianças. A escola virou uma festa sem *o seu principal opressor!*

Foi dada uma resposta para o problema: 1) espera-se que a solução seja individual; 2) quando *a vítima* reage torna-se herói 3) a violência é também *solução* (“olho por olho; dente por dente”); 4) não se discute a sociedade; 5) representações estão restritas entre a fragilidade e a força; 6) “*o outro*” é visto como a fonte de todo o mal⁶⁴; 7) evita-se o debate sobre a pluralidade (polarização e simplificação).

⁶³ “Meu nome é Taylor, Drillbit Taylor” – exibido na rede globo em 27 de junho de 2011.

⁶⁴ Utilizo Duschatzky e Skliar (2011) para enfatizar que esse é um dos principais discursos em relação à alteridade. As representações do referido filme trazem a ideia de que *ser magro, gordo ou baixo* é um problema; *o estrangeiro enlouquecido* é o causador principal da violência.

Jornais, revistas, novelas, filmes trazem temas de uma época. Estão sujeitos a críticas, sem dúvida, mas, de qualquer forma, carregam desejos de um tempo. Podem ser objetos de regulação e/ ou interpelados a partir do tecido social. Tais desejos esbarram em lutas e disputas, envolvendo convencimento (PERELMAN, 2004, PERELMAN e OLBRECHTS - TYTECA, 2005; OLIVEIRA, 1996, 2001, 2009a, 2011, 2012). Um desses temas hoje é o *bullying*.

La Taille (2006) propõe uma categorização interessante sobre os tipos de humilhação, argumentando que se trata de um fenômeno que está em toda parte do tecido social. Humilhar pode ser entendido como toda intenção, concretizada ou não, de se inferiorizar alguém. Seguindo a linha de raciocínio do pesquisador, há três formas por meio das quais a humilhação se manifesta: *domesticadora*, *institucionalizada* e *violentadora*. É nessas últimas que vejo as questões mais sérias concernentes às práticas de *bullying*, condição central em meus argumentos.

Segundo o referido autor, uma humilhação domesticadora se caracteriza por um curto espaço de tempo, admite a reciprocidade entre os agentes e se encontra dentro dos limites de tolerância do sujeito. Aqui se encontram “simples brincadeiras” que mudam de figura de acordo com o contexto. Elas não se reproduzem ao longo do tempo direcionadas para a mesma pessoa ou para os mesmos grupos de maneira reiterada com o objetivo de destruí-los, ou seja, elas ocorrem de maneira descontínua, permitindo, de nós, adaptações. Isso não quer dizer que considero todas as “brincadeiras” salutares. Por outro ângulo, reconhecendo que a categorização do autor é um exercício didático de esforço intelectual e não o que *de fato ocorre*, outra questão seria a relação entre esses tipos de brincadeira com as demais formas mais perversas de humilhação.

No caso de piadas racistas, por exemplo, elas promovem sérios danos, conforme estudos na área (ASSIS e CANEN, 2004; SOUZA, 1983; MUNANGA, 2010; OLIVEIRA, 2006 a,b, c) às identidades pessoais e coletivas, negando esse direito humano (BAUMANN, 2005), cujas consequências geram até a rejeição de si (SOUZA, 1983). Não obstante, tais formas de se relacionar com “o outro” se naturalizam, levando o sujeito a adaptações de maneira a evitar maiores sofrimentos. Deste modo, esse tipo de humilhação se encontra dentro dos limites de tolerância, espalhadas por todo o tecido social. Porém, tais

ações admitem reciprocidade. Aquele que é humilhado responde, por sua vez, de diferentes maneiras, mas também com humilhações, sem sofrer necessariamente represálias maiores por parte dos envolvidos.

Assim, a categoria “domesticadora” indica que desenvolvemos, talvez pela necessidade de sobrevivência, processos de adaptação em relação à própria cultura etnocêntrica. Todavia, conforme disse, não sabemos até que ponto há relações entre tais tipos de humilhação e as que se apresentam a seguir. Ademais, vale realçar que as “brincadeiras” se inspiram em muitos aspectos culturais que desafiam uma educação multicultural, entre os quais piadas racistas, homofóbicas e outras. Independente de propor não categorizarmos ações desta natureza como *bullying*, tais aspectos da vida social merecem uma maior reflexão no campo educacional. Cumpre mencionar ainda que tais formas de pensar também causam sofrimentos àqueles que se acostumam ao papel de opressor. Exemplos interessantes são lembrados por Bortolini (2008), pois como problematiza, deve ser difícil ter que defender a masculinidade o tempo inteiro e nunca chorar; da mesma forma, enquadrar-se nos padrões hegemônicos que impõem normas insuportáveis para as mulheres, como sempre estar magras e jovens.

Já uma humilhação institucionalizada se caracteriza, segundo La Taille (*op. cit.*), por ocorrer em um maior intervalo de tempo, admite a reciprocidade e quase sempre ocorre dentro dos limites de tolerância do sujeito. Trata-se de humilhações legitimadas pela sociedade, tais como as que ocorrem em trotes entre universitários e na entrada dos sujeitos na carreira militar. O objetivo é, por intermédio de “brincadeiras”, inferiorizar aquele que está ingressando, o que impõe aos novatos o reconhecimento da autoridade dos mais velhos. Porém, conquanto possa haver graves exageros nessa prática e que convenham críticas, ela admite reciprocidade, porquanto o calouro de hoje sabe que se tornará veterano amanhã, o tempo não é sistematicamente longo e os limites de tolerância são respeitados, ressalvados alguns episódios. Embora também possamos tecer críticas a esse tipo de humilhação, em meu entendimento, ainda não podemos falar de *bullying*.

Seguindo a linha de raciocínio do aludido pesquisador, um terceiro tipo de humilhação, isto é, práticas que têm como objetivo provocar inferiorização de uns sobre os outros, se denominam violentadoras por ocorrerem dentro de um intervalo de tempo

prolongado, dependendo, portanto, de condições subjetivas dos sujeitos. Elas se repetem na insistência de se atingir alguém ou determinados grupos. Além disso, não admitem reciprocidade. E ainda, extrapolam os limites de tolerância dos sujeitos. O que está em jogo é a “lei do mais forte” (LA TAILLE, 2007), a partir da qual a violência é um valor para a autoestima dos agressores (LA TAILLE, 2000). Dadas as menções a respeito dos prejuízos psicológicos envolvidos nas práticas de *bullying*, motivo pelo qual as teorizações sobre o assunto se impulsionaram bastante nos últimos anos, considero o fenômeno social como uma humilhação violentadora, um tipo de violência na qual há sérios prejuízos em jogo, seja individual ou social.

Por outro ângulo, já que a extrapolação da tolerância - que caracteriza a violência - tem relação tanto com as questões individuais quanto com o que cada sociedade estabelece como limite (PINO, 2007), posso inferir que *bullying* não está restrito às questões instrumentais, já que podemos analisá-los à luz de referenciais, tais como o multiculturalismo, a retórica e argumentação que o compreendam em sua extensão cultural.

Essa construção me possibilita então, dar sustentação ao que entendo como *bullying*, o que, em meu entendimento, supera as limitações conceituais anteriormente apontadas. Portanto, a partir do referencial proposto, ajuizado relevante por nos distanciarmos da banalização do conceito, considero *bullying* um conjunto de humilhações violentadoras a partir das quais se busca, de inúmeras formas, inferiorizar alguém reiteradamente, em um largo espaço de tempo, não admitindo reciprocidade e extrapolando o limite de tolerância dos sujeitos. Apresenta como característica específica uma tendência de ocorrer com maior frequência em uma faixa etária que coincide com a idade escolar. Isso quer dizer que não o entendo como algo inerente à escola, tampouco nasce com crianças e adolescentes, trata-se de um fenômeno que possui bases culturais, ancoradas em uma dimensão mais ampla da sociedade onde se inserem tais práticas.

Não estou me referindo a simples brincadeiras cotidianas, tampouco é o objetivo interferir no senso de humor das pessoas, ainda que devamos, talvez, refletir que só há brincadeira quando todos acham a piada engraçada. Seja domesticadora, seja institucionalizada, é notório o constrangimento gerado por parte daqueles que não se sentem confortáveis em tais práticas sociais. Já nessas circunstâncias haveria um debate

interessante, porque a dimensão dos valores e das identidades/ diferenças apresenta-se de maneira inexorável. Se entendermos identidade em sua dimensão de direito, socialmente construída (BAUMANN, 2005; HALL, 2007; MEYER, 2007a, 2007b) e em sua dimensão psicológica como “uma representação de si como valor” (positivo) (LA TAILLE, 2006), a retórica nos oferece elementos para compreensão das relações em tela, tendo em vista que há um jogo desigual na forma como os valores são negociados. Não obstante, cabe atenção às humilhações violentadoras. Elas são ilegítimas uma vez que se trata de um descumprimento dos direitos humanos mais básicos, como a liberdade de ir e vir, o respeito à intimidade e o direito à educação, preconizados inclusive na legislação nacional. Quais valores estão em jogo quando priorizamos uma humilhação desta natureza? Que sociedade é esta que desejamos construir, deixando pendentes tais práticas naturalizadas? Por se tratar de uma cultura (da escola?) devemos respeitá-la enquanto tal, não nos possibilitando ajuizar a respeito?

A resposta a essas perguntas notadamente nos insere no debate ético/ moral, já que lidamos com uma pluralidade de sistemas de tal natureza. Mas, dentro da pluralidade é preciso fazer escolhas, ainda que provisórias, se não desejarmos cair no relativismo axiológico. Neste lugar concentra-se a negociação em busca do verossímil, do plausível, os pontos de partida são passíveis de revisão. Podemos tomar como acordo prévio o diálogo e a argumentação como instrumento para as tensões e para os conflitos, cômico dos limites.

Em resumo, diferente do que pensavam autores que tiveram e ainda têm grande influência no campo educacional, *alunos* não são apenas seres produtores/ produto de conhecimentos. Por exemplo, em “A Didática Magna”, Comenius, metaforicamente, considerava a mente do aluno como uma folha de papel em branco a partir da qual o docente imprimiria conhecimentos específicos. Distante dessa ideia, hoje sabemos que “aluno” é uma denominação abstrata para um sujeito que se matricula em uma instituição social cujo principal veículo de sua manutenção é promover uma relação específica com um saber (escolar). Há uma importante relação entre professores-conhecimentos-alunos.

Indubitavelmente, isso não anula a totalidade do ser que se orienta por marcadores de: raça/ etnia, gênero, orientação sexual, “deficiência física”, segmento social, religião, características físicas, psicológicas, linguística, dentre outras, bem como não

exime a instituição atentar para tantos outros saberes em jogo na vida dos sujeitos, o que inclui as experiências na escola, cômicos de que tais marcadores são noções imbricadas de significados e significantes, resultantes de um processo histórico e contextual a partir do qual o sujeito cria, nos atos de enunciação, as suas imagens de si e se convence de que elas o definem. De tal modo, tais marcadores se essencializam pelos sujeitos, ou seja, são vistos como comportamentos esperados, mais ou menos fixos, capazes de gerar sentimentos e atitudes, e, assim, potencializam, em alguns casos, olhares discriminatórios impulsionados por preconceitos, negação, afastamento, guetificação, intolerância, cujas relações de poder são consideradas injustas.

Desta forma, pretendo enfatizar que há pelo menos dois eixos que se completam em relevância para agir nas sociedades contemporâneas. O enfoque da presente tese se faz em uma dessas bases que seria a relação entre pertencimento e educação. O que não nega importância às dimensões que atentam para a relação entre professores-alunos-conhecimentos. Penso ser esse mais um momento a que somos chamados a construir alternativas na tensão e nos limites das teorias.

Ademais, cabe o destaque para mais uma questão relevante, a qual teço uma argumentação. *Bullying* toma muitas vezes a feição do racismo, machismo ou mesmo alguma forma de fundamentalismo em nome de uma pureza identitária, a qual os sujeitos se inspiram para gerar tais humilhações que tanto prejuízos causam a uma sociedade e a um clima institucional. Por exemplo, lembremos o debate étnico - racial.

Munanga (2010) defende, ao tratar da discussão conceitual sobre raça, etnia, identidade e racismo, que o problema não está tanto na criação da “raça”, compreendida como uma categoria etno-semântica, mas na base hierarquizada na qual ela vem sendo construída. Seja por racismo biológico ou cultural, há um desejo pela inferiorização de uns sobre os outros. Portanto, existem “encontros” entre os referidos conceitos com as práticas de *bullying*.

As ofensas contra a pluralidade, incluindo as de origem étnico-raciais, podem ser uma das possibilidades para humilhar, pois se apresentam ancoradas no imaginário social de diversos segmentos, parte do nosso contexto histórico (ASSIS e CANEN, 2004;

CANDAU, 2010; MUNANGA, 2010; OLIVEIRA, 2006 a, b, c). No que se refere à violência, assim como Canen (2008) realça, “as vítimas” ainda são acusadas de serem os responsáveis por aquilo que passa. Por conseguinte, argumento que *bullying* guarda relações com dimensões que vão além do individual, existindo uma articulação com preconceitos, estereótipos e discriminações. É o que também enfatizam pesquisadores como Barros, (2011), Bortolini (2008), Canen (2008), Dinis (2011), Silva e Barreto (2012).

Segundo Canen (*op. cit.*), multiculturalismo, identidades e anti-bullying na escola é uma relevante articulação. Ao discutir especificamente a questão da sexualidade, a autora defende que uma educação segundo uma organização multicultural rompe dois mitos comuns quando o assunto é violência, a saber: 1) “a culpa é da vítima” (como vimos anteriormente); 2) “a escola nada pode fazer”. Embora não fizesse parte dos objetivos iniciais de pesquisa, Barros encontra relações entre o racismo e as práticas de *bullying*. Por sua vez, Bortolini, Dinis, Silva e Barreto ressaltam que a invisibilidade e os silêncios tocantes à diversidade sexual e de gênero na escola guardam suas relações com as distintas manifestações de violências como o *bullying*. Nesse sentido, a heteronormatividade, isto é, a imposição da norma heterossexual, encontra o terreno propício para sua reprodução.

Procurando promover uma educação plural, o multiculturalismo atribui à escola e a seus atores uma responsabilidade, buscando garantir que todos os que ali ocorrem usufruam os seus direitos à educação. Seja pela questão étnico-racial, seja pelo gênero, seja em relação à diversidade sexual, enfim, seja contra a discriminação, essa é a posição de diversos pesquisadores, dentre os quais, os citados no presente estudo. O *bullying*, como vimos, toma muitas vezes formatos variados como o do racismo, do machismo, da homofobia, dentre outros, contribuindo para atingir a identidade cultural do sujeito, seja ela individual e/ ou coletiva.

Oliveira (2006b) ressalta que o trabalho pedagógico contra o racismo e contra a discriminação passa pela construção coletiva do planejamento e da organização da escola pelo projeto político pedagógico. Canen e Canen (2005), Canen e Santos (2009) e Banks (2006), sobre bases distintas, sinalizam a mesma direção, defendendo a ideia de que é preciso ressignificar temas clássicos dentro da educação formal, como a didática, o currículo, a avaliação e o planejamento de maneira que seja possível construir a escola

como uma organização multicultural. No entanto, não há respostas prontas e/ ou caminhos definitivos que garantam tanto a redução do preconceito quanto das várias formas de racismo. Também não temos garantia que um programa *antibullying* na escola seja bem realizado e contribua positivamente, dadas as características contingentes do contexto. Todavia, “cruzar os braços” é uma resposta que penso inadequada aos propósitos educacionais e pedagógicos.

As dificuldades se apresentam tanto contra o racismo quanto em relação à luta *antibullying*. Oliveira (2006 a, b, c) e Ribeiro (2010b), por exemplo, salientam que as ações antiracistas se dão por iniciativas individuais de alguns profissionais da educação e ainda se apresentam, não raras vezes, desarticuladas da proposta escolar. Por sua vez, programas *antibullying* costumam ser descontínuos e geralmente reativos, notadamente, quando um grave episódio ocorre, conforme enfatizado nos capítulos seguintes. Enquanto isso, oscilamos entre a banalização e o silêncio. Do contrário, defendemos, tanto na luta contra preconceitos quanto no desafio ao *bullying* na escola (e outras violências), que os profissionais construam ações reativas, mas também pró-ativas (CANEN, 2006, 2008) por dois motivos principais: 1) tais violências se encontram, em muitos casos, no silenciamento e na naturalização; 2) considerando a vida social intolerante que ainda vivenciamos, faz-se mister antecipar as graves consequências pelo processo educacional, contribuindo para a construção de alternativas.

Diferentes discursos são apropriados para gerar a violência que traduz razões e sentimentos graves. Como vimos, eles são gerados por três condições: a reiteração da ação ao longo do tempo; a ausência de reciprocidade entre os envolvidos; a extrapolação dos limites de tolerância dos sujeitos, o que caracteriza o tipo de violência. Isso ajuda a não confundirmos “piadas racistas” com “bullying racial”. Enquanto considero o primeiro como fruto de uma construção que entende que as características morais, cognitivas, psicológicas decorrem da estrutura biológica ou cultural (MUNANGA, 2010; OLIVEIRA, 2006a, b, c), o segundo se caracteriza pela apropriação de tal ideia com a intenção de gerar uma supremacia de um indivíduo e/ ou grupos sobre outrem. Piadas ocorrem em um espaçamento de tempo descontínuo, já o segundo irá se repetir insistentemente entre os mesmos envolvidos. Ademais: enquanto o primeiro, por ocorrer descontinuamente,

possibilita uma resposta adaptativa do sujeito, o segundo extrapola os limites de tolerância, desestruturando o autoconceito do sujeito. As relações entre eles são perceptíveis, não se trata de hierarquizar um como mais importante do que o outro, ambos se constituem como uma violência contra o ser humano, geram prejuízos psicológicos e significam um atentado à vida social e à convivência.

Perante uma multiplicidade de manifestações do *bullying*, há em comum com o racismo: uma construção identidade/ diferenças; uma disputa de força; uma hierarquia imposta; o desejo por inferiorizar o outro para se sentir superior, o que caracteriza uma autoestima heterônoma. Porém, há distinções entre eles. Para concretizar a violência em tela será preciso um conjunto de ações que terão “ancoragem” em vários discursos, dentre eles, o racismo.

Diante disso, penso ter argumentos suficientes para distinguir *bullying* de racismo. Um significado não está restrito ao outro, embora a presença do discurso racista, entre outros, seja apropriada como âncora para humilhar o outro, *bullying* admite esse formato. Por si só o racismo já é uma violência que guarda a sua especificidade. Já as práticas de *bullying* se valem de inúmeras maneiras para procurar sistematicamente inferiorizar e buscará todas as formas possíveis para realizar tal ato ilegítimo. Portanto, há pontos de aproximação, mas também distinções. Ambas as questões possuem suas próprias histórias, embora coincidam na intolerância e no desejo de soberania de uns sobre outros.

Ante o exposto, será que uma luta dificultaria a outra? Ou haveria possibilidade de uma complementaridade? Os argumentos presentes atendem a tais questões. Lutar contra o racismo e contra qualquer outra manifestação de intolerância e de discriminação pode influenciar um clima institucional menos opressor e contribuir para reduzir casos de diversas violências, dentre elas, as mencionadas aqui. A recíproca também pode ser verdadeira, uma vez que reduzir o desejo pela violência pode influenciar consciências cujas relações humanas sejam mais dignas. Ora, é necessário convencer o sujeito a se distanciar da intolerância através de uma mudança de pensamentos; e/ ou o persuadimos a mudar atitudes frente às diferenças culturais. Sem essas condições, uma significação etnocêntrica dificultará a adesão ao respeito à dignidade humana. Esse é um forte motivo que me conduziu à ética e à retórica.

Andrade (2009) explicita que vem adiantando pouco nos prender unicamente aos princípios de igualdade e/ ou eles tem tido menos força, ancorados na cultura ocidental pelo discurso judaico-cristão. É preciso não abandoná-lo, mas articulá-lo ao debate em torno da diferença cultural. No caso do *bullying*, isso significaria admitir que nem sempre é possível mudar o sentimento, porém, para os atores sociais envolvidos, faz-se imprescindível interferir, se tratando de atitudes impertinentes. De todo modo, se o desejo é provocar mudanças, podemos pensar de maneira articulada, entre ações reativas e pró-ativas (CANEN, 2006, 2008, 2012). A escola como instituição social pode oferecer uma contribuição, mas não a primazia nesse objetivo. Contudo, a fim de que isso seja possível, é preciso que seus próprios atores estejam convencidos desse caminho.

CAPÍTULO 3

O CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE O *BULLYING* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atual seção do trabalho traz como enfoque os principais aspectos quantitativos e qualitativos concernentes às dissertações e às teses publicadas no endereço eletrônico da CAPES, bem como aos artigos de alguns dos principais periódicos em educação e textos publicados nos GTs da ANPEd. Cabe lembrar que com a exceção das dissertações e teses, realizei a leitura completa dos estudos, tendo em vista a relação escola e educação antibullying.

3.1. Uma provocação na inércia: o itinerário quantitativo das pesquisas sobre *bullying* no Brasil

Encontram-se disponíveis, até a ocasião do presente trabalho, 96 dissertações e teses (DTs) sobre o assunto, distribuídas pelo território nacional. Utilizei todo o material presente no instrumento da CAPES, cujo período foi: de 2004 a 2011. A tabela 2 apresentada a seguir possibilita-nos perceber que a temática emerge no início do recente milênio (duas teses e uma dissertação pioneiras são defendidas em 2004), o que se confirmou nos demais espaços de legitimação em educação no Brasil. Outro aspecto a destacar, é que mais da metade dessas pesquisas se concentra nos três últimos anos. Todavia, o tema “violência” apresenta muitas menções no levantamento das DTs (6171) (na ocasião da mesma pesquisa). Conforme a discussão presente, *bullying* pode ser considerado um tipo de violência e/ ou está intrinsecamente a ela relacionado. Possivelmente, muitas das questões de interesse concernentes às práticas de *bullying* apresentavam-se diluídas na mencionada categoria quando não se discutia tal especificidade, o que também infere Barros (2011). Por questões de viabilidade, os resumos a respeito do assunto violência não foram lidos.

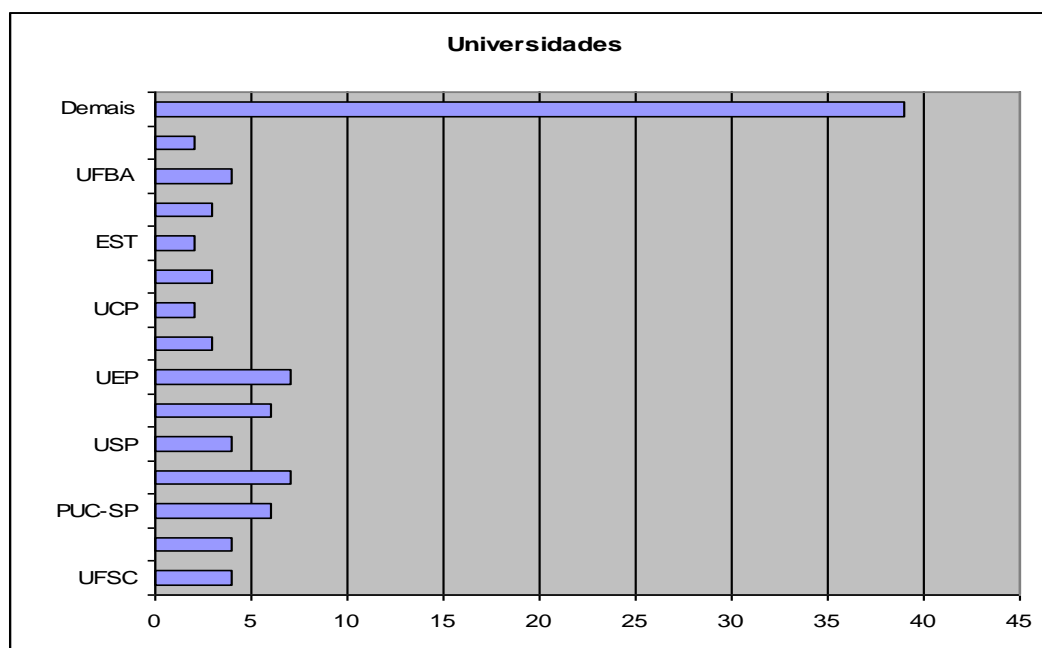
Tabela 2 – *Bullying* na produção acadêmica brasileira

ANO BASE	MESTRADO	DOUTORADO	PROFISSIONAL	TOTAL	PERCENTUAL
2004	1	2	-	3	3,1%
2005	3	1	-	4	4,2%
2006	4	-	-	4	4,2%
2007	6	1	1	8	8,3%
2008	9	1	1	11	11,5%
2009	17	1	-	18	18,8%
2010	15	4	3	22	22,9%
2011	22	2	2	26	27,1%
TOTAL	77	12	7	96	100%

Fonte: www.capes.org.br.

No gráfico 1, a seguir, pode perceber que o assunto em questão apresenta-se disperso em muitas universidades do país. Duas das mais citadas, a Universidade Estadual Paulista e PUC-RS, por exemplo, possuem apenas sete estudos cada (7,3% cada). Isso significa que o assunto está despertando interesse em várias instituições ao mesmo tempo (cinquenta e uma no total) em distintas regiões. Assim, as pesquisas não possuem um núcleo fortalecido. Reforça, portanto, a informação anterior. Ainda se trata de um tema pouco explorado, cuja produção, embora emergente, é incipiente dada à complexidade. Os demais espaços de produção do conhecimento também apontam a mesma direção, conforme saliento a seguir.

Gráfico 1 – Universidades



Fonte: www.capes.org.br.

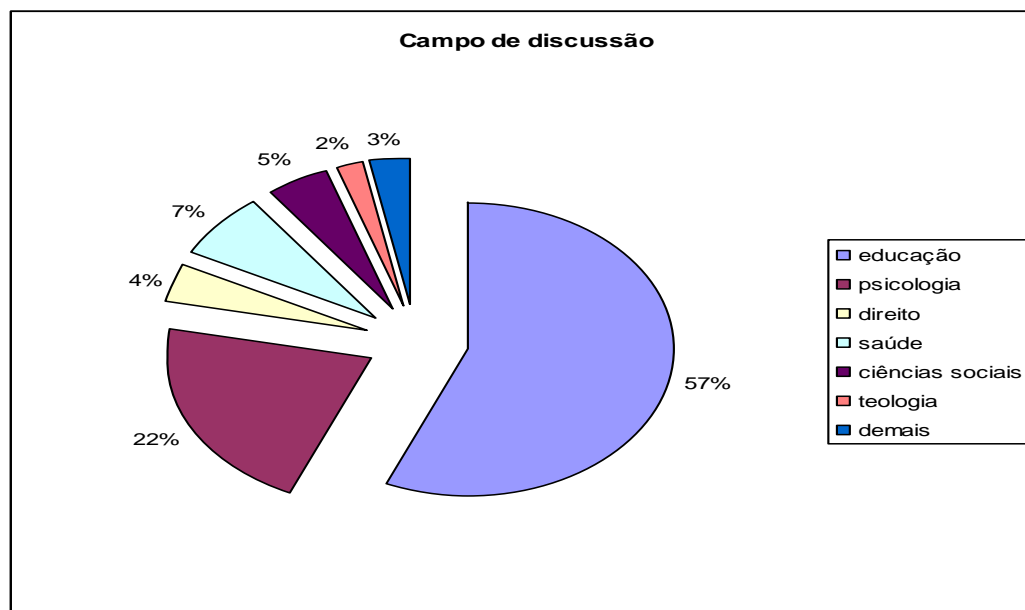
Logo em seguida, o gráfico 2 ajuda a visualizar os principais campos de discussão sobre o assunto. É interessante notar que a Educação está, paulatinamente, ampliando o espaço no debate, ainda que não encontremos uma correspondência nos periódicos e nos GTs. No que tange às DTs, quando realizei um levantamento inicial, havia apenas 18 trabalhos sobre *bullying*⁶⁵, em sua maioria produzidos na Psicologia (RIBEIRO, 2009). Hoje, a pesquisa educacional está com aproximadamente 57% do total (54 estudos). O dado é particularmente importante já que penso ser pertinente haver uma participação dos pesquisadores em educação, uma vez que a escola é central nessa discussão.

Somando os dois citados campos nas DTs, percebo que as pesquisas perfazem 79% do total. Haja vista o exposto, o enriquecimento complementar entre as duas grandes áreas de conhecimento para compreensão do fenômeno é essencial. Todavia, ao se tratar da complexidade, podemos contar com a contribuição de outros campos, por exemplo, as demais áreas da Saúde, que no levantamento apresentam 7% do total, as Ciências Sociais

⁶⁵ Na ocasião, utilizei apenas o descritor “bullying” no campo “assunto”.

com 5%, o Direito com 4% e os demais que estão com 5%. Por se tratar de uma discussão nova no Brasil, é possível que as áreas de menor frequência aumentem sua produção e outras áreas se interessem pelo debate.

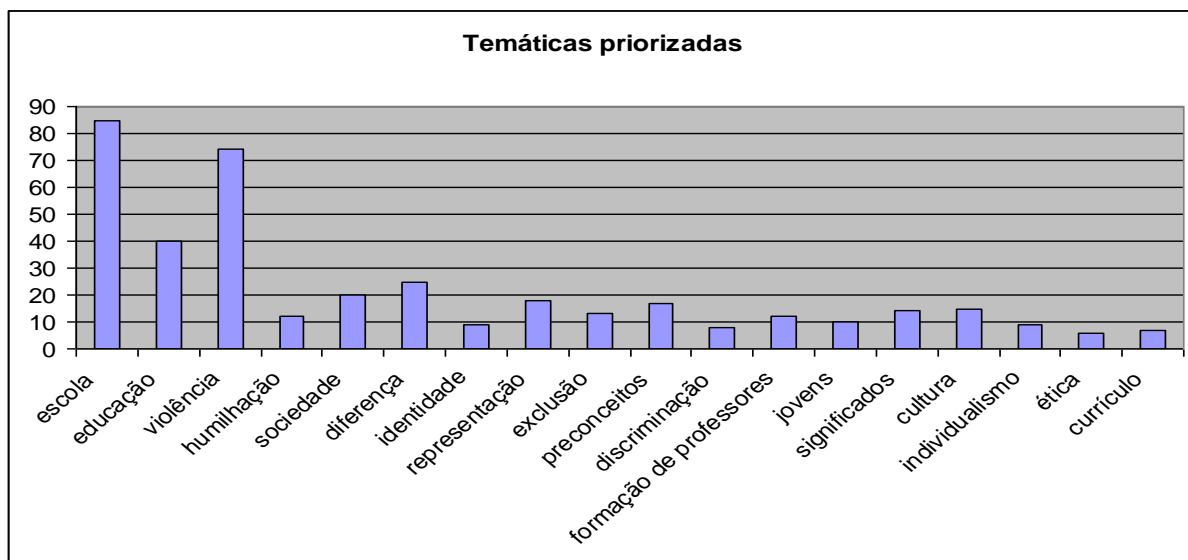
Gráfico 2 – Campo de discussão



Fonte: www.capes.org.br.

Destaco, nos gráficos seguintes (3 e 4), as principais relações entre *bullying* e conceitos-chave, alguns dos quais delineados anteriormente em seção teórica. Para chegar a esses números, apenas utilizei as palavras agrupadas no descritor. Cabe realçar que atribuí relevância tanto às emergências nas relações possíveis quanto às ausências, as quais visualizei a partir do quadro teórico.

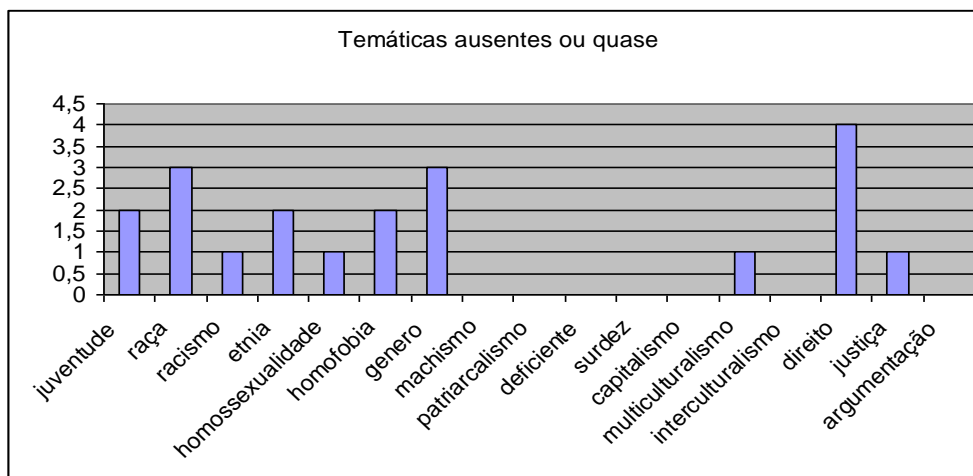
Gráfico 3 – Relações priorizadas



Fonte: www.capes.org.br.

Vimos, no gráfico 3, que o assunto está tão relacionado à escola que supera os binômios “*bullying* e violência” e “*bullying* e educação”, demais grandes pilares do debate. Em menor proporção, porém relevante, surgem associações com conceitos, como: “humilhação”, “cultura”, “diferença”, “identidade”, “representação”, “significados”, “preconceitos”, “discriminação”, “sociedade”, “exclusão”, “individualismo”, “jovens”, “ética”, “currículo” e “formação de professores”.

Gráfico 4 – Temáticas ausentes (ou quase)



Fonte: www.capes.org.br.

Já no gráfico 4, expus algumas das relações que visualizei como possíveis, a partir do quadro teórico, mas que se apresentaram com nenhuma ou pouquíssimas menções. Utilizei o valor quatro (ou menor que quatro) como um critério arbitrário para definir o que seriam as relações “quase ausentes”. Penso que não me traria prejuízo afirmar que, diante de 96 pesquisas se trata de um número reduzido, embora seja considerável que esse número poderia ser três, cinco etc.

Começamos pelas ausências: a partir do cruzamento de palavras no descritor assunto do banco de DTs da CAPES, não há nenhuma relação entre o “*bullying*” e “deficiência”, “surdez”, “machismo”, “patriarcalismo”, “capitalismo”, “interculturalismo” e “argumentação”. Também podem se enquadrar na categoria “quase ausentes”: “juventude”, “racismo”, “homofobia”, “etnia”, “raça”, “homossexualidade”, “gênero”, “justiça”, “direito”, “multiculturalismo”. Procuro discutir os significados e sentidos em seções a seguir do atual trabalho, propondo e/ ou retomando algumas dessas relações.

No que tange aos aspectos teórico - metodológicos, a grande maioria das pesquisas se concentram em estudos qualitativos (vinte e três), seguidos de trabalhos quantitativos (cinco) e quali-quantitativos (quatro), cujos instrumentos foram bem variados: entrevistas (treze), questionários (sete), estudo de caso (oito), grupo focal (sete), observação participante (nove), história de vida (três), análise documental (um), etnografia (um), pesquisa-ação (um), relatos escritos (um) e análise narrativa (um).

Realço que a dispersão não inviabiliza o conjunto, do contrário, enriquece por compor várias possibilidades e ângulos das questões. Posso inferir que tais pesquisas acompanham o próprio movimento da área educacional e das Ciências Humanas como um todo. Com o crescimento do número de estudos, os instrumentos de menor menção, tais como história de vida, pesquisa-ação, etnografia, por exemplo, podem contribuir para melhor entendimento do tema.

O quadro teórico não podia ser diferente, dada a dispersão já informada: vão desde a Psicologia Genética aos Estudos Culturais, críticos e pós-críticos. Foram citados: Piaget, Kohlberg, Wallon, Adorno, Paulo Freire, Norbert Elias, Mezinski, Charlot, por exemplo. Com base nisso, são variadas as concepções de violência em jogo, articuladas a

aspectos como “ideal civilizatório”, “desenvolvimento moral”, mas também “diversidade sexual”, “raça”, “gênero” etc.

Os textos selecionados dos periódicos e dos GTs da ANPED foram encontrados a partir dos seguintes descritores: “*bullying*”, “assédio moral” e “intimidação”, em seus respectivos endereços eletrônicos, assim como foi feito para as dissertações e teses. Porém, como poucos foram encontrados naqueles espaços, cumpre lembrar que incluí como descritor a palavra “violência”. Todos os estudos encontrados passaram a fazer parte do atual trabalho. Neles, busquei menções explícitas e referências ao *bullying*. O objetivo foi perceber em que medida a construção do debate estava, ou não, provocando os pesquisadores, tanto nos periódicos em educação quanto nos grupos de trabalho de um evento relevante no cenário educacional brasileiro.

Se nas dissertações e teses o primeiro trabalho data de 2004, nos periódicos escolhidos, a publicação pioneira emerge em 2006 em *Cadernos de Pesquisa*. Já na ANPED, o primeiro estudo que menciona algo relacionado ao tema *bullying* (no caso usando o termo “intimidação”) emerge em 2001 no GT 14 (sociologia da educação), todavia apenas em 2011 há uma pesquisa que discute explicitamente o *bullying*, GT 20 (psicologia da educação). Isso reforça a afirmação anterior de que estudos com essa temática em educação no Brasil são muito recentes, bem como incipientes. As seguintes tabelas 3 e 4 destacam a distribuição anual desses estudos desde a emergência nesses espaços.

Tabela 3 – Distribuição das menções explícitas da temática nos periódicos

Ano	Autores	Periódicos	Referências
2006	Marriel <i>et al</i>	Cadernos de Pesquisa	<i>bullying</i>
2007	Chrispino	Ensaio	Apenas menciona
2008	Chrispino e Dusi	Ensaio	Apenas menciona
2008	Zuin	Educação e Sociedade	<i>bullying</i>
2009	Pinheiro e Willians	Cadernos de Pesquisa	<i>bullying</i>
2009	Gomes e Pereira	Cadernos de Pesquisa	Apenas menciona
2010	Galvão <i>et al</i>	Ensaio	<i>bullying</i>
2010	Pigatto	Ensaio	<i>bullying</i>
2012	Quezada	Ensaio	Apenas menciona
2012	Lopes e Gomes	Ensaio	1 Referência, mas sem menções no texto

Fonte: Artigos disponíveis nos endereços eletrônicos dos respectivos periódicos em educação.

Tabela 4 – Distribuição das menções explícitas da temática nos GTs da ANPEd

Ano	Autores	GT	Referências
2001	Camacho	14	Apenas menciona
2003	Tigre	14	Apenas menciona
2003	Santo	14	Apenas menciona
2003	Coleta e Miranda	20	Assédio moral
2005	Nogueira e Pimenta	14	Apenas menciona
2006	Lobato	20	1 Referência sem menções no texto
2011	Barros	20	<i>Bullying</i>
2012	Neves	23	Apenas menciona
2013	Menin Trevisol Bataglia	20	Apenas menciona

Fonte: Textos disponíveis no endereço eletrônico da ANPEd

No que concerne aos periódicos, podemos perceber que são poucos os estudos disponíveis, todavia ganham relevo recentemente, com destaque para a revista *Ensaio* que possui seis publicações, dentre elas, duas introduziram o assunto com referências para as citações. Saliento ainda a ausência de publicações nas demais revistas: Revista Brasileira de Educação e CEDES. Nas últimas, o debate ainda toma rumos gerais em torno do assunto

“violência”, sem adentrar nas especificidades que a temática do *bullying* exige. Na ANPEd, o tema é mencionado algumas vezes, contudo debatido em sua especificidade apenas em uma única ocasião no GT 20, que trata da psicologia em educação (BARROS, 2011).

Em grande medida, a preocupação com a escola e com o seu cotidiano escolar é central, seja nas revistas ou na Associação. A exceção trata de “assédio moral” correlacionado com a universidade, ademais, vale destacar que permanece a relevância da “sociedade” e da “diferença” nesse cenário, embora os estudos sejam muito poucos para inferências a esse respeito.

No que tange ao multiculturalismo, há apenas um estudo que trata do *bullying* nos periódicos que o inclui explicitamente (PIGATTO, 2010). Entretanto, as categorias *identidade, diferença, diversidade, pluralidade, cultura* são mencionadas em alguns momentos. De maneira explícita, não há nenhum estudo sobre o debate multicultural nas pesquisas da ANPEd que trata sobre a referida questão. Porém, a relação encontrada entre discriminação étnico-racial, *bullying* e cotidiano escolar (BARROS, *op. cit.*), me permite considerar o referido estudo com um potencial multicultural⁶⁶, uma vez que uma das categorias do campo foi apropriada. Cabe destacar que tal estudo não tinha a pretensão de pesquisar a temática (nem *bullying* e nem relações étnico-raciais), no entanto ela emergiu do/ no cotidiano da escola a partir da metodologia utilizada, que foi a de pesquisa-intervenção. Conforme Barros explica: enquanto a pesquisa-ação tem como norte a mudança de algum *a priori*, a pesquisa-intervenção se preocupa com o movimento. Ou seja, ela não tem um alvo e/ ou origem.

Já o campo da ética/ moral insurge em vários momentos apenas com menções esporádicas à justiça, a direitos, à solidariedade etc. Porém, discussões a esse respeito são raríssimas, com exceção da que trata do assédio moral e outra sobre experiências positivas com educação moral na escola. Entretanto, esta última não entra no debate do *bullying* especificamente, apenas da violência em geral. Já nos moldes de minha concepção teórico-

⁶⁶ Categoria construída por Canen, Arbache e Franco (2000), que indica haver, na pesquisa citada, interesses próximos do multiculturalismo e/ ou a utilização de perspectivas semelhantes, apesar de não mencionar o campo.

metodológica, nenhum estudo foi encontrado, o que reforça a originalidade da atual tese defendida na justificativa do projeto.

Há uma dimensão bem menor para avaliar os quadros teóricos e os instrumentos metodológicos quando comparados a 96 estudos das dissertações e teses. Limito-me a interpretar algumas possíveis tendências, pois considero apenas os trabalhos dos GTs (dois) e dos periódicos (cinco) que tinham referências sobre *bullying* e termos próximos (assédio moral, intimidação, humilhação). Já os demais (encontrados a partir do descritor “violência”), trouxe para a discussão apenas aqueles que, após o estudo, teciam reflexões que podiam contribuir com a presente pesquisa.

Nos sete estudos encontrados, a metodologia quantitativa foi predominante (cinco), em detrimento de apenas um estudo de ordem qualitativa e outro qualitativo-quantitativo. Já os instrumentos principais percebidos foram: 1) questionários, escalas e formulários (maior parte deles); 2) entrevista semi-estruturada (um estudo); 3) história de vida (um estudo). Há também um trabalho bibliográfico que argumenta questões teóricas. No que diz respeito às referências, alguns citam autores da educação e da sociologia, mas também trabalhos da psicologia, psiquiatria e saúde coletiva. Posso destacar alguns (citados mais de uma vez): Sposito; Debarbieux; Abramovay; Lopes, Aramis e Saavedra; Lopes e Saavedra; Olweus; Charlot; Nietzsche; Chrispino; Adorno. Nas revistas e nos textos dos GTs, alguns autores são recorrentes no que tange à comparação com as DTs, mas outros não. Deste modo, este breve panorama já me permite inferir a respeito da complexidade do tema.

Nesse contexto, *bullying* é sustentado como possível veículo de explicação de um fenômeno presente nas relações sociais. Em alguns momentos o enfoque ainda recai sobre as “carências” da escola. Com especial relevância, a formação docente é percebida nesses poucos estudos como um problema, já que, conforme o levantamento também indica, não há debate sobre o tema na formação do professor. Por exemplo, não encontrei estudo que trate do assunto no GT específico da ANPEd (8), até mesmo sobre violência em seus aspectos gerais.

Concernente à comparação numérica entre os campos da psicologia e da educação, desta vez considerando apenas as revistas acadêmicas e eventos desta natureza, o que vimos em relação às teses e dissertações, sobre o percentual superior do campo educacional, certamente não se confirma. A psicologia já tem uma ampla produção sobre a questão nesses espaços (revistas indexadas e eventos da área). O mesmo pode ser dito em relação a livros publicados a respeito. Por fim, também não foram encontradas análises a respeito de qualquer programa desenvolvido cujo foco de interesse tenha sido construir práticas antibullying na escola, como não encontrei estudos sobre políticas públicas nesse sentido.

Em resumo, a temática emerge no presente milênio nas produções acadêmicas brasileiras dispersa em discussões empenhadas em várias instituições de ensino superior do país. Porém, enquanto nas dissertações e teses já há um número avolumado de estudos priorizados no campo da educação (até superior à produção da psicologia), o mesmo ainda não ocorreu em alguns dos principais periódicos do contexto educacional, bem como nos grupos de trabalho da ANPEd. Nesses dois espaços, o tema *bullying* é quase inexistente. Combinando o assunto com a formação de professores (ou docente), vi que há alguns estudos (em torno de 10%) nas DTs. Todavia, ainda não é possível encontrar esse debate tanto nos periódicos quanto nos GTs da ANPEd.

3.2. Perspectivas *antibullying*: sentidos que configuram apostas, desafios e propostas em curso

Cumpramos lembrar que o enfoque das análises qualitativas dos resumos se limitou aos trabalhos em educação (54 estudos), considerando o maior interesse nesse campo específico. Com relação às revistas e aos GTs, elaborei a leitura na íntegra de todos os textos que tinham como objeto de reflexão o tema “violência”. Esse recurso foi pertinente, pois permitiu o diálogo com pesquisadores que não debateram especificamente o assunto, entretanto contribuíram a partir de algum eixo ligado a ele.

No que diz respeito ao conceito em si, se trata seguramente de um tipo de violência que guarda uma especificidade. Cabe reforçar que considero *bullying* como uma prática social que configura múltiplos tipos de humilhações cujas características são: 1)

repetitivas em uma escala de tempo-espaco-sujeitos; 2) não admitem a reciprocidade, perpetuando relações de poder opressoras; 3) extrapolam os limites de tolerância do sujeito na figura oprimida, podendo causar sérios danos psicológicos.

Os trabalhos encontrados parecem corroborar o exposto, sustentando tais práticas de violência como “constrangimento”, “sofrimento”, “humilhação”, “moléstia”, “intimidação” e “agressões” sistemáticas.

O *bullying* escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s) causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito (JORGE, 2008, s./ p.).

Bullying é uma palavra de origem inglesa, sem tradução para o português. É um tipo de violência que pode acontecer entre os alunos, de escolas públicas ou privadas, desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo e dentro de um desequilíbrio de poder, podendo causar danos psicológicos irreparáveis ao psiquismo, à personalidade, ao caráter e à autoestima de suas vítimas, manifestando suas sequelas ao longo de toda a vida (MENDES, 2010, s./ p., sic).

O *Bullying* é um tipo específico de violência entre pares descrito como um abuso de poder continuado ao longo do tempo, com a intenção clara de afligir, intimidar e agredir outra pessoa no convívio permanente em locais coletivos, ocorrendo, preferencial, mas não exclusivamente, nas escolas (TAVARES, 2011, s./ p.).

O que tais definições sugerem sobre o conceito, é que existe um campo de discussão concernente a uma prática social compreendida como indesejável, seja pelos efeitos drásticos como assassinatos coletivos e suicídio, seja pelo processo de omissão dos direitos humanos.

Conforme vimos, há uma forte associação entre tais práticas e a escola, identificada em pesquisas distribuídas por todo o país. Lembro que se trata de um fenômeno que se desenvolve com o tempo, distinguindo-se de qualquer “brincadeira” isolada e/ ou outros tipos de violências cujas ações se pautam em um único instante, conforme empenhei teoricamente. Daí se explica o alerta de especialistas com os danos gravíssimos causados (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009; LOPES NETO, 2005; LOPES NETO E SAAVEDRA, 2003). Quando os autores enfatizam

que não há “motivo aparente” que justifiquem as práticas, compreendo que se trata de uma visão deles a respeito da inexistência (a princípio) entre uma relação causal simples. No entanto, o termo “aparente” deixa a entender que pode haver algo mais profundo (não explícito) que impulse a violência em questão que vai além das questões motivacionais.

Tal violência implica a experiência de uma humilhação sistemática. Uma das razões para tamanho impacto são os prejuízos no nível da identidade pessoal, já que interfere exatamente no valor que o sujeito busca nutrir de si. É interessante, portanto, se concentrar na compreensão das motivações, o que demanda um diálogo com o campo da psicologia. Mas, conforme argumentei anteriormente, as fronteiras entre o psíquico e o social estão cada vez mais difíceis de sustentar, o que aproxima *bullying* da identidade coletiva ou dos sentimentos de pertencimento tais como os de gênero, de orientação sexual, das relações étnico-raciais, dentre outras. Desta forma, os fenômenos guardam implicações para o campo político hoje em discussão, segundo salienta igualmente Barros (2011).

Nas DTs, alguns pesquisadores parecem oferecer alternativas conceituais, como “violência adormecida”, “marcas corporais”, “lógica identitária”, enquanto outros até negam o conceito em função de uma suposta formalidade, ou porque apenas seria ele meramente “descritivo”. Optam, estes últimos, por centralizar o debate nos preconceitos, o que, segundo eles, é o mais indicado para o caminho da emancipação em detrimento da razão instrumental que orienta as pesquisas cuja temática é *bullying*.

Essa dissertação traz algumas reflexões sobre o conceito de *bullying*, que caracteriza, atualmente, um tipo de violência escolar ocorrida nas relações entre alunos. Na primeira parte desse trabalho é feita uma análise teórica. A partir da crítica à razão instrumental e do conceito de preconceito, ambos com base na Teoria Crítica da Sociedade, é realizada uma crítica ao conceito de *bullying*, meramente formal e descritivo (...) considera-se que, embora se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos, o primeiro colabora com a manutenção do vigente, e o segundo vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana (ANTUNES, 2008, s./ p.).

Reconheço, no quadro teórico crítico-emancipatório, uma contribuição quando eles ressaltam os preconceitos como centrais. Essa é igualmente a minha tese. Todavia, não necessariamente o assunto precisa ser tratado de maneira formal e descritiva, posto que ele

não se limita a um único traçado teórico-metodológico, ou seja, podemos perceber o tema sem cairmos nas amarradas da razão instrumental, até relacionando-o aos preconceitos.

Direciono argumentos semelhantes àqueles que negam o conceito simplesmente porque se tornou socialmente banalizado, o que considero discurso relativamente comum, emergindo até mesmo na academia⁶⁷. Ora, teríamos que abrir mão de muitos conceitos se fosse essa uma justificativa plausível. Do contrário, quiçá tenhamos mais um instrumento para se colocar em xeque a sociedade em que vivemos, bem como os caminhos que escolhemos, incluindo a educação. A questão passa a ser construir o conceito em bases sólidas, que enfrentem a banalização.

Antes de retomar o enfoque cultural/ ético atribuído no presente estudo, gostaria de apresentar duas discussões que chamam a atenção nos resumos, a saber: a centralidade no docente e na disciplina Educação Física. Embora nos retire temporariamente do foco de pesquisa, ela não deve ser desprezada em função do debate a que elas remetem: “formação docente”, “currículo” e “corpo”.

Os resumos parecem convergir para a responsabilidade do professor em construir um ambiente mais agradável, atuando na prevenção de violências. Há preocupações, por parte de muitos autores, com a representação docente do fenômeno, assim como a significação por ele atribuída (JORGE, 2008; LOBATO, 2006, MUNZI, 2010). Porém, as pesquisas identificadas não indicam que tenha havido o mesmo esforço para ponderar as críticas, considerando, por exemplo, a responsabilidade de todos os segmentos sociais, as condições de trabalho e as políticas influentes.

Os principais achados possibilitaram constatar que na escola investigada a proposta educativa está em segundo plano. A falta de planejamento e a falta de um ambiente relacional nas aulas de Educação Física, permitiram que os alunos tivessem experiências escolares diferenciadas, dentre elas, a experiência do *bullying* (MUNZI, 2010, s./ p.).

⁶⁷ Um colega pesquisador no último ENDIPE disse: “não gosto muito desse conceito de *bullying*”. Ao ser questionado por mim a respeito dos motivos, sua argumentação mostrou-se praticamente enfocada em opiniões não elaboradas. Ora, a questão não é se gostamos ou não, mas no que ele pode ajudar para compreender, ou não, algumas questões que estão postas no campo.

A pesquisa indica que, apesar da equipe pedagógica escolar ter objetivos comuns, ainda tem dificuldades de aquilatar ou avaliar a extensão das consequências do fenômeno bullying no espaço escolar. Tanto gestores, coordenadores e professores pareceram ter dificuldades de criar alternativas específicas para orquestrar as situações de conflitos vivenciados pelos estudantes de forma positiva (CÉSAR, 2010, s./ p.).

Os principais achados possibilitaram observar que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar (NOGUEIRA, 2007, s./ p.).

Mais uma vez, destaco a relevância da argumentação. Os responsáveis pela escola e pelo futuro da socialização de saberes precisam estar convencidos de que o *bullying* é um tema relevante para ser discutido no seu espaço de atuação profissional. Ademais, a argumentação pode contribuir ainda como instrumento analítico das teorias que advogam contra e a favor aos programas *antibullying*. Isso pode nos permitir um quadro mais dialógico de situações que ocorrem no cotidiano escolar, menos inclinado a dizer o que falta à escola, isto é, permite maior abertura a anúncios de experiências positivas, indo além de uma denúncia julgadora.

Bullying não nasce e termina na experiência escolar, está interligado com a totalidade de escolhas e caminhos humanos. Considero, então, plausível discutir as bases psicológicas, sociais e culturais que o geram e/ ou que permitem que se desenvolva, sem exclusividade de relevância, mas complementaridade entre os pontos de vista. Retomando a leitura dos resumos, há um trabalho relacionado à educação ambiental; um que trata de matemática e informática; um aborda políticas e práticas curriculares; um enfoca a avaliação; um sobre livros paradidáticos e língua portuguesa; outro sobre política pública; dois sobre gestão e um a respeito do orientador pedagógico. Entretanto, o que chamou a atenção nas questões da cultura escolar foi a Educação Física (sete trabalhos). Um destes chega a dizer que falta planejamento e ambiente relacional nas aulas desta disciplina.

Foi possível constatar a presença do fenômeno *bullying* na Educação Física, bem como suas razões, o envolvimento dos alunos e os tipos de *bullying* na escola pesquisada. O próprio processo de esclarecimento do significado do termo bullying durante a pesquisa, já demonstrou uma contribuição social. Os principais achados possibilitaram constatar que na

escola investigada a proposta educativa está em segundo plano. A falta de planejamento e a falta de um ambiente relacional nas aulas de Educação Física permitiram que os alunos tivessem experiências escolares diferenciadas, dentre elas, a experiência do *bullying* (MUNZI, 2010, s./p.).

Levanto a hipótese de que as razões principais para os pesquisadores perceberem tal aproximação dizem respeito a maior exposição do corpo. No entanto, ao que parece, as críticas dissociam a disciplina de seu contexto maior: a instituição escolar, as políticas educacionais e a sociedade como um todo. Destaco, por exemplo, algumas críticas de ordem geral: docentes e discentes tendem a desconhecer o assunto na apropriação desejada; não há profundidade nas discussões educacionais a respeito; a educação bancária impede a compreensão mais ampla; a gestão tem sido punitiva e não educativa; *bullying* pode ser uma consequência da educação formal; *o professor* tende a culpar as vítimas e as famílias; as noções discutidas pelas instâncias deliberativas e as escolas são próximas do senso comum; os alunos conhecem e reprovam as atitudes, mas há um silêncio das autoridades sobre; a percepção dos professores se limita à falta de orientação familiar.

Do ponto de vista multicultural adotado, atrelado à visão a respeito de um cotidiano que não é compreendido como a fonte de todo mal, os esclarecimentos são bem-vindos de maneira a enfrentar o problema em sua multidimensionalidade. Todavia, algumas pesquisas sobrecarregam a figura do docente, do gestor e de todo o trabalho pedagógico de forma aparentemente isolada da sociedade atual em que vivemos, esquecendo-se de incluir na análise – ou mesmo não se dando conta de que *bullying* e *violência* são também práticas sociais. O caráter plural e polissêmico de tais práticas permanece obscuro. Eis algumas exceções que se aproximam da minha perspectiva:

A idéia não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores; a solução deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade. (OLIVEIRA, 2007, s./p.).

Os resultados levam a acreditar que no currículo de formação inicial dos docentes, tanto quanto no currículo da escola de educação básica se faz necessário tratar da diversidade da identidade cultural dos sujeitos. A percepção dos sujeitos participantes: gestores, professores, funcionários, pais e alunos evidenciam a necessidade de discussão de tais questões no espaço escolar. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva do currículo pós-

crítico nos permite dialogar com as diversidades, buscar garantir oportunidades igualitárias de acesso e permanência (GIRELLI, 2010, s./p.).

Ainda que a diversidade aqui possa ser interpretada como essencialista, a vejo como um ponto de partida, tal como procurei defender em seção teórica, para a configuração de uma educação multicultural ética, uma vez aberta a revisões constantes do que se entende, inclusive, por cultura.

A partir dos resumos, identifico algumas sugestões de âmbito geral para enfrentar o *bullying* na escola: melhorar a comunicação; contextualizar o conceito; criar ambientes agradáveis; praticar um ensino humanista, incluindo o relacionamento como aprendizado na escola; construir uma educação para a paz, esperança e cuidado com o outro; criar mais estratégias para prevenção; investir em políticas públicas. Bem como há outras sugestões de ordem mais técnica: o uso de livros paradidáticos pode ser interessante; pode-se usar mídia cinematográfica; ampliar espaço para cultura, esporte e lazer; criar espaços para sublimar os impulsos negativos; construir uma convivência rica em vínculos emocionais; focar mais Educação Física e ludicidade; atribuir maior importância à relação família e escola; incentivar o protagonismo dos alunos na busca de soluções; trabalhar com literatura também pode ser pertinente.

Essas sugestões, em grande medida, são contempladas nos estudos encontrados nas revistas e na ANPEd, os quais sinalizam algumas apostas para a construção de um trabalho *antibullying* na escola. No que se refere à sugestão da comunicabilidade, alguns autores, como Carrano (2008), têm discutido a demanda. Do lugar de onde falo, penso ser a comunicação condição imprescindível para qualquer empenho que se deseja bem sucedido na escola. Muitos autores já têm ressaltado a relevância do diálogo e sua (im) possibilidade, isto é, o conceito é compreendido como uma busca constante (não um ponto final) por relações mais positivas que, enfim, possibilite no cotidiano mais encontros do que desencontros, cujas experiências oportunas configurem ouvir, escutar, dizer, propor, repensar, redescobrir.

A sugestão de contextualização do conceito também é bem interessante, uma vez que sustentei a importância de levarmos em apreço os saberes do auditório, algo que ainda tem pouco espaço de discussão nos periódicos e nos GTs. É preciso partir, portanto,

do que os sujeitos compreendem a respeito da temática, mas não para submetê-los *a priori* a uma opinião com respaldo científico. Isso apenas cumpriria uma pretensão, reiteradamente frustrada, de eternizar discursos, apontando todas as falhas percebidas no cotidiano.

Além disso, os resumos destacam a importância do protagonismo juvenil que, inclusive, tem sido notado e sugerido como fator bem relevante na promoção da redução da violência na escola, conforme veremos adiante, com ênfase nos estudos, sobretudo os das revistas acadêmicas. Socializar saberes de outras áreas de produção não significa impor e/ou desprezar aquilo que é apropriado em seu cotidiano pelos sujeitos concretos em suas situações de vida. Como argumentei, trata-se de uma negociação da distância entre opiniões distintas, assim a imposição de regras pode ser uma das mais ineficientes no nível pedagógico porque não atende a autonomia do sujeito. A razão heterônoma com a ética surte pouco efeito, uma vez que dependerá sempre de algum fator externo para controle, diferente do que pretendo, já que visio, em conjunto com os pesquisadores estudados, à livre escolha entre os caminhos que porventura estejam postos.

Atinente à criação de ambientes agradáveis, penso que o quadro teórico utilizado sinaliza algumas pistas para uma organização multicultural que se inclina a gerar um clima institucional favorável a todos os que dela fazem parte. Portanto, diferentes lutas políticas aqui se encontram e se fortalecem. Debater, desconstruir, propor alternativas, desafiar diferentes manifestações de discriminação, de estereótipos, de preconceitos depreciativos, de violências em geral e específicas como o *bullying*, são componentes de um mesmo conjunto de saúde institucional – isto é, de um clima favorável para que a escola desenvolva o que se propõe a realizar na sociedade: construir conhecimentos, saberes, valores que ofereçam bagagem autônoma a qualquer sujeito social.

Não obstante, outro destaque para as sugestões dos pesquisadores se centraliza em uma posição que denomino: “trabalho com as relações interpessoais na escola”. A meu ver, é uma posição que completa (e não se opõe) a relevância da natureza dos conhecimentos a serem ensinados no referido estabelecimento, contemplando a construção de uma ética multicultural em uma instituição organizacional que atende a múltiplos valores e visões de mundo. Para tal, políticas públicas contribuem, mas, frente à temática,

não me parece o caso aguardá-las para que a escola possa caminhar. Canen e Oliveira (2002), por exemplo, encontraram em um trabalho de uma professora de Ciências uma interessante iniciativa frente à luta contra o racismo⁶⁸. Embora trabalhos como esse possam parecer casos isolados e/ ou muito pouco frente ao desejo teleológico de transformação social, eles configuram fissuras que se contrapõem a abordagens que se ancoram em mitos do tipo “a escola nada pode fazer” (CANEN, 2008). Lembremos-nos de outros autores como Jesus (2008, 2009, 2011, 2013) e Ribeiro (2013b) que encontraram docentes engajados no que denominaram de *micro-ações afirmativas*, ou seja, que contribuem para compor uma resistência cotidiana às práticas colonizadoras.

Quanto aos instrumentos técnicos sugeridos nos estudos analisados, penso que eles são tantos quantos do tamanho da criatividade humana, ou seja, não há limites para a realização de uma proposta que vise a combater o *bullying* na escola, desde que haja interesse coletivo para tal, isto é, adesão.

Destaco ainda que - em sua totalidade, as mesmas pesquisas que criticam a área da Educação Física, propõem o enfoque no potencial desta área para busca de soluções. De fato, há algumas especificidades que podem contribuir, desde que contextualizadas em um cenário mais amplo de trabalho escolar e não isolada ou fragmentada de “assuntos mais sérios”.

No caso da Educação Física, trata-se de uma área em que docentes lidam, geralmente, com alunos motivados para as práticas pedagógicas. Tem como objeto de estudo “o corpo”, no qual afloram as emoções positivas e negativas. Além disso, possui uma ampla bagagem de instrumentos que permitem uma visão mais colaborativa e solidária entre os sujeitos. Por exemplo, a dança como proposta pedagógica pode atender tanto à ludicidade quanto à livre expressão não competitiva. No movimento cultural *Hip Hop*, há interessantes trabalhos com jovens como protagonistas na conscientização a respeito da situação de opressão, inclusive étnico-racial em que vivem (RIBEIRO, 2008). Há também

⁶⁸ A pesquisadora analisa o trabalho de uma professora de Ciências com a *ancoragem social* dos discursos. Isto é, quando lidava com o conceito de força e de violência, por exemplo, a profissional usava tanto os discursos científicos quanto desenhos animados. Para tratar do racismo, a professora usou como estratégia o conceito de melanina, fazendo uso de livros didáticos, mas também de músicas populares, jornais, poesias e outros instrumentos que não se limitavam aos saberes científicos.

possibilidades de aproximação de atividades juvenis, como o *skate*, em que os grupos se reúnem em torno da vivência das manobras. Práticas em ambientes preservados também podem compor uma proposta interessante. Em uma trilha ecológica, o enfoque maior concentra-se na solidariedade e na responsabilidade de uns para com os outros. Ademais, há ainda muitos trabalhos na área atinentes aos jogos cooperativos que são aqueles que visam promover uma alternativa às experiências discentes com a competição. Nessa proposta, ganhar não é o norte, por consequência, alguém perderia. Diferente disso, nos cooperativos o desafio maior é o próprio jogo e o resultado é o que menos importa. Por exemplo, em uma partida de futebol, o simples dar as mãos entre meninos e meninas já provoca desafios que são, em geral, bem recebidos pelos alunos. Quem disse que as regras não podem ser alteradas? Nos jogos cooperativos, o gol marcado pode contar para o time adversário. Em uma partida de voleibol, os jogadores podem jogar sentados no chão, provocando o desafio de se colocarem no lugar de um cadeirante. Enfim, a área é realmente rica para provocar uma maior sensibilização dos sujeitos para o caráter multicultural de nossa sociedade.

Alguns dos textos das revistas e GTs incluem a questão, ocupados com o relacionamento social, meio cultural alternativo, aprendizado cultural e práticas cotidianas, por exemplo. Porém, a questão da ética quase não aparece, o que me surpreende dadas as relações que compreendo entre a temática e os debates filosóficos como justiça, solidariedade, compaixão e outros. As exceções foram alguns estudos que realçaram a educação moral e os que enfocam os PCN's. Muitos desses apostam em uma contribuição positiva no papel da escola. Embora enfoquem mais na falta do que em anúncios de experiências positivas, os pesquisadores parecem acreditar na escola como um instrumento de educação que desafie o desenvolvimento de violências como o *bullying*.

Se admitirmos a tese de que o referido problema na sociedade é *real* e que carece de um enfrentamento sério, não vejo como não se discutir argumentação. Entramos na seara da filosofia, sobretudo das questões ética e moral. A relevância da argumentação na referida discussão, é a mola central da presente tese. Lembrando as colocações em seção anterior: podemos compreender melhor quais argumentos têm sido utilizados na manutenção de tais práticas, com base em uma visão que integra razão e emoção; podemos

inferir a respeito das teorias, identificando em que medida elas se sustentam em termos de potencialidades e fragilidades; podemos, ainda, propiciar o diálogo entre distintas posições do/ no campo sobre o assunto.

No que se refere ao machismo, o fato de haver poucos estudos que o relacione com o *bullying*, me parece um silêncio a ser descortinado, dentre outros que imperam ainda no universo escolar (CANEN *et al*, 2011; FERRARI e MARQUES, 2011). A partir do quadro teórico em que me situo, uma relação entre violência e o referido discurso é não só possível, como em muitos casos, pode até parecer óbvia. Como ignorar todos os processos de colonização no país que incluem as relações de gênero e de sexualidade? Como não considerar o impacto nos sujeitos de discursos como “homem não chora” e “não leva desaforo para casa”? Será mesmo que tais discursos não guardam relações com as práticas de *bullying*?

É o que argumenta Bortolini (2008). O referido pesquisador identifica, inclusive, que o sofrimento não se limita à experiência de se sentir oprimido, mas também envolve aqueles que se constroem performaticamente na posição de opressor. Dia a dia eles se esforçam para se enquadrarem em perfis, em normas que, no final das contas, geram frustrações dadas às impossibilidades. Ele levanta a questão: como deve ser difícil se manter “magra” e “sempre jovem”. E ainda: como deve ser difícil se esforçar para nunca chorar, bem como manter sua sexualidade sempre em vigilância.

O campo de uma ética multicultural, conforme empenhei em seções anteriores - remete a tais questões quando provoca as hierarquias discriminatórias engessadas em segmentos sociais, podendo contribuir para a superação das mesmas quando conduzidas pelo diálogo e/ ou pela tentativa de estabelecê-lo. *Bullying* toma diferentes feições com base nos discursos que circulam socialmente, ou seja, seu veneno e antídoto estão na cultura. Em síntese, os autores com quem dialoguei trazem elementos relevantes para pensar alternativas, bem como as pesquisas sobre o *bullying*, articuladas, podem promover uma maior sensibilização cultural, a partir da qual, os distintos lugares ocupados socialmente são compreendidos como valor humano.

Não obstante, compreendo a carência de trabalhos que busquem inferir a respeito da temática *bullying* levando em consideração tanto os aspectos culturais quanto as possíveis respostas promovidas, sobretudo em educação. Análises de aspectos como inclusão/ exclusão e a promoção de propostas construídas para o enfrentamento da questão, sejam por características pró-ativa ou reativa, podem contribuir com um vasto campo que se abre. Quiçá seja mais uma oportunidade para colocarmos as atuais escolhas sociais em relevo, provocando os caminhos indesejáveis que conduzem o ser humano à perspectiva colonizadora.

Em resumo, foi possível destacar das leituras das DTs, embora feitas a partir de resumos, os seguintes pontos relevantes: as pesquisas sobre *bullying* são muito recentes, iniciando em 2004 com uma dissertação e duas teses; os trabalhos estão dispersos em várias universidades de todo o país; os campos da educação e da psicologia dominam a discussão; no que tange ao campo educacional: escola, educação, sociedade e diferença estão fortemente relacionadas ao assunto; questões de ocupação do campo do multiculturalismo e da ética possuem pouquíssimo espaço no debate; vários são os quadros teóricos, bem como os instrumentos metodológicos; enquanto alguns pesquisadores afirmam a pertinência do tema, outros buscam opções conceituais alternativas e alguns outros negam a utilização; há uma centralidade no docente, em especial de Educação Física, realçando com ênfase o que falta na escola, tendo em vista os potenciais desta área para a promoção de maiores vínculos solidários; muitas são as apostas para enfrentarmos a questão na escola, todavia são poucas as análises debruçadas no enfoque cultural e em uma participação mais colaborativa entre todos os atores da sociedade; a importância da argumentação não foi ainda considerada.

3.3. Os periódicos e os grupos de trabalho da ANPEd

De maneira a ampliar o entendimento do que foi exposto, utilizei a contribuição das pesquisas a respeito de violência e cotidiano escolar encontradas nos periódicos indexados e nos GTs da ANPEd. A partir do referido estudo, organizei cinco eixos que compõem, a meu ver, algumas pistas para uma abordagem antibullying na escola, articulando-as ao referencial teórico: 1) a relação violência e escola; 2) a condição

institucional; 3) a gestão democrática; 4) as estratégias de intervenção; 5) a utilização do conceito do *bullying*.

“Violência e escola” é um tema antigo em muitos países e regiões do mundo (CHRISPINO, 2007). Porém, ainda que o tema “violência” tenha gerado muitos trabalhos no contexto acadêmico brasileiro, quando relacionado à instituição escolar, a ênfase apenas se intensifica após os anos 2000 (CAMACHO, 2001; CHRISPINO, 2007). O mesmo ocorreu com o assunto *bullying* que somente recentemente despertou o interesse dos pesquisadores de diversas áreas (BARROS, 2011). Nesse contexto, não apenas o quantitativo, mas também a leitura dos aludidos trabalhos me permite reafirmar que as pesquisas são ainda bem incipientes, considerando a complexidade do tema, assim como ressalta Barros (*op. cit.*).

Isso não quer dizer que não tenhamos condições de construir políticas e práticas educacionais com base em uma aproximação acadêmica. É, por exemplo, o que defendem Chrispino (2007) e Gonçalves e Sposito (2002) ao discutirem especificamente sobre políticas públicas educacionais para o combate da violência. Nesse contexto, Chrispino e Dusi (2008), Galvão *et al* (2010), Gonçalves *et al* (2005), Fajardo *et al* (2006) e Barros (2011) chamam a atenção para a urgência da elaboração de políticas e práticas no campo da educação, o que pressupõe a defesa de que a escola também é um espaço de aprendizado de valores ético/ morais.

Côncios de que a violência em nossa sociedade está integrada a múltiplos aspectos, amplos, complexos, sistêmicos, os mencionados pesquisadores apontam uma demanda educacional de ações contínuas que não se limitem à sensibilidade reativa e pontual. A discussão ressalta ainda uma lacuna atinente a estratégias de elaboração coletivas e contínuas, tendo como foco o cotidiano escolar (COLETA e MIRANDA, 2003; CHRISPINO e SANTOS, 2011; CHRISPINO e DUSI, 2008; CRUZ, 2005; GOMES e PEREIRA, 2009; MENIN, TREVISOL e BATAGLIA; 2013; MARRIEL *et al*; 2006; PIGATTO, 2010). É unânime a perspectiva defendida de que ações reativas, estanques, são pouco efetivas em termos de efeitos pedagógicos frente à violência e ao *bullying*, bem como defende Canen (2008).

O primeiro esclarecimento necessário é que a violência escolar é sistêmica e complexa. Por tal razão, não é razoável esperar que seja superada por ações pontuais e espasmódicas, movidas pela comoção de um fato mais contundente que fere a sensibilidade social. Ele pede o desenvolvimento de uma capacidade de antecipação por meio de diagnóstico realista, análise prospectiva, planejamento com capacidade de aplicação, convergência de ações entre os diversos atores para o fim determinado, avaliação de processo e de resultado e, quiçá, responsabilização pelo feito e pelo não-feito no assunto (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 602).

Por outro ângulo da questão, os pesquisadores enfatizam uma das posições, quiçá, mais difíceis para os profissionais da educação, a qual seria admitir que a escola também é produtora de violência (COLETA e MIRANDA, 2003; CHRISPINO e DUSI, 2008; CHRISPINO e SANTOS, 2011; CRUZ, 2005; GALVÃO *et al*, 2010; LOBATO, 2006; MARRIEL *et al*, 2006). Nesse contexto, esbarramos em um conflito de posições e sentimentos que se encontram e/ ou se desencontram com o que se considera “violência”, bem como a maneira utilizada para focar e sentir determinados aspectos ligados à instituição escolar. É em função disso que há pesquisadores preocupados em analisar a significação atribuída à violência, seja na ótica de alunos (CUNHA, 2012; GOMES *et al*, 2006), seja de agentes educativos (ITANI, 1998), seja de professores (BRINO e WILLIAMS, 2003; LOBATO, 2006; PLACCO, 2007). Especificamente sobre o *bullying*, não encontrei estudos que buscassem compreender a significação desses atores sociais. Isso em razão do quantitativo bem reduzido encontrado nos periódicos e em reuniões da ANPED. Porém, lembremos que o assunto apresenta grande ênfase nas dissertações e teses, conforme vimos. Embora esteja se referindo à violência em geral, o seguinte excerto exemplifica a questão.

Assim, fica notório que, em suas concepções sobre o fenômeno, os docentes privilegiam as variáveis exógenas para explicar as suas possíveis causas. Obviamente, existe uma vulnerabilidade da escola em relação à violência da própria sociedade. Entretanto, também existem variáveis endógenas que não foram citadas por um número significativo dos participantes da presente pesquisa. Ora, a ênfase nas causas externas à escola é bem mais conveniente para os professores e para a instituição escolar como um todo, posto que permite a estes retirar sua parcela de responsabilidade na produção da violência (LOBATO, 2006, s./p.).

Em alguns dos estudos, percebo uma forte inclinação em significar a escola como um “laboratório de violências”, cujas variantes não são apenas exógenas, mas endógenas. Nesse caminho, inferem um grupo de pesquisadores sobre o assunto: “(...)

confirma-se a pesquisa de Moingnard (2008) na França e no Brasil, que concluiu ser a escola um laboratório de violência, em vez de uma instituição apenas invadida pela violência do seu meio” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 432). Nesse laboratório, entendo o *bullying* como um dos componentes.

Diferentes pesquisas, analisadas sob a perspectiva de distintos referenciais teóricos, parecem concordar que não existem apenas as violências na escola, mas à escola e pela escola, tal como defende Charlot (2002), referência em muitos trabalhos mencionados. A retórica da culpabilidade (em que o culpado é sempre “o outro”, externo ao processo) é desconstruída na medida em que se compreende que o outro não é a fonte de todo mal. Isso convida à revisão de posturas, como o autoritarismo, as agressões verbais, as punições convencionais como expulsar e/ ou transferir alunos “transgressores”, revistas em termos de seu efetivo alcance pedagógico. As considerações deles também não se limitam à escola básica, atingem ainda o cotidiano das universidades, cujo contexto, em alguns casos, comporta a postura de alguns colegas professores formadores que inferiorizam os alunos, sobretudo pela capacidade cognitiva.

A categoria Rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos, proporcionalmente, apresenta a mesma frequência de ocorrência tanto nas IES privadas quanto públicas. Isto parece indicar que tal ocorrência é prática comum entre os professores das IES, tanto públicas como privadas e que, em ambas, os alunos sentem-se extremamente humilhados e constrangidos quando colocada em questão sua capacidade de aprender (COLETA e MIRANDA, 2003, p. 9).

As referidas pesquisas provocam a revisão de posturas, seja na escola e/ ou na universidade por parte de alguns profissionais. Trata-se de um campo em aberto, cujas lacunas apontam para a complexidade social em que vivemos. Pode ser experiência comum que o exemplo da transdisciplinaridade não parta da própria formação de professores. Ou seja, na universidade também podemos encontrar pouco espaço de trocas entre as disciplinas. O currículo talvez integre baixa participação coletiva. A triangulação ensino-pesquisa-extensão, embora indissociável e com grande potencial (MOITA e ANDRADE, 2009), revela algumas respostas desfavoráveis ao multiculturalismo em espaços de silêncios (CANEN *et al*, 2011) que impulsionam autores como Candau (2006) a afirmar que a diferença na universidade é “mais um esbarrão do que um encontro”. Com efeito,

podemos nos deparar com práticas de alguns colegas que se confrontam diretamente com o referencial multiculturalista, não apenas em termos de oposição teórica, o que seria salutar, entretanto de comportamento autoritário e opressor com os alunos que estão formando. Essa parece ser a opinião de Gomes e Pereira (2009):

Como formar docentes para trabalhar com currículos integrados ou baseados em problemas e temas transversais, se as licenciaturas têm disciplinas compartimentadas, embora compatíveis entre si? Lembrando Beeby (1967), um dos maiores fatores de conservadorismo do magistério está nos exemplos dos professores dos professores. É preciso inovar? Cabe aos docentes da educação superior dar a partida pelo próprio exemplo (p. 219).

Todavia, do ponto de vista multicultural adotado, cumpre chamar a atenção para o mesmo cuidado da não culpabilidade em relação a quaisquer dos atores sociais em tela. No sentido epistemológico, as colocações também me parecem de caráter generalizado. O sociologismo, isto é, exclusivismo nas dimensões estruturais da sociedade, impede a percepção dos fluxos culturais, nesse caso, a compreensão alternativa é de que a escola não é apenas um “laboratório de violências”, mas uma “usina de sentidos”. Assim, ela pode ser muitas coisas, dependendo do contexto histórico-social-político-cultural. E ainda depende da interpretação de quem a lê, atravessada por referenciais, escolhas e desejos. Como vimos, a definição é um recurso argumentativo. Ela não possui caráter universal, apenas revela uma significação temporária e contextual. A ideia da usina de sentidos é mais familiar pela abertura polissêmica; já o laboratório, ainda que explique o caráter interno das violências, tenta fechá-la em um único sentido, a partir do qual buscaríamos desesperadamente lutar contra; entretanto, uma vez fazendo parte de uma apropriação definitiva, nunca estaríamos livres. Assim, a linguagem ajuda a perceber que a escola pode ser um laboratório de violências, mas também de não violências. As duas categorias de laboratórios podem ainda ser atuantes em uma mesma instituição, ora com mais força, ora com menos, de múltiplas formas. A palavra que me atende é: “possibilidades”.

Em suma, em minha percepção não há culpados, mas contextos múltiplos, mais ou menos favoráveis e desfavoráveis à temática de enfoque. Muitos de nós pesquisadores buscamos a compreensão e o entendimento, recorrendo à vida cotidiana, não para o

controle dela, algo inviável, pois ela sempre nos escapa, mas em vista do encontro com as alternativas permitidas pelas fissuras. O que é comumente focalizado de maneira supostamente objetiva, não deixa de omitir desejos e sentimentos, alguns pesados como o pessimismo, a indiferença, o fatalismo e o determinismo. Pode haver, então, por trás de qualquer texto, uma subjetividade perigosa, manifestando desejos que impulsionam alguns leitores mais desatentos a uma redução da complexidade em vista de uma única direção que quer apontar o orador.

Porém, retomando o enfoque, estou de acordo a respeito da tese de que há um desafio para acolher múltiplos desejos, interesses, valores dos sujeitos em uma escola de massa, cuja resposta institucional, não raras vezes, é atentar para a diversidade e para as diferenças como um problema e/ ou defeito (CHRISPINO e SANTOS, 2011; CHRISPINO e DUSI, 2008; GALVAO *et al*, 2010). O contexto é distinto, todavia assumo que é possível encontrar tais dificuldades na universidade. Destarte, os docentes atualmente são convidados a se repensar constantemente em termos do perfil heterogêneo que atendem, caso contrário, dificilmente se libertarão de um saudosismo em relação aos tempos em que era mais fácil ensinar.

Por alternativa, se o desejo for se contrapor às distintas manifestações de violência, todas elas ligadas ao aproveitamento dos alunos (GALVÃO *et al*, 2010; LOBATO, 2006; LOPES e GOMES, 2012), há uma especial atenção a ser atribuída à maneira de lidar com as diferenças culturais. Para atender às múltiplas culturas e não ser ela própria promotora de violências, os valores que se deseja precisam fazer parte da própria instituição, enquanto uma organização multicultural, estando a cooperação, o diálogo e o intercâmbio, por exemplo, integrados ao clima da escola (GALVÃO *et al*, 2010; GOMES e PEREIRA, 2009; PIGATTO, 2010), tal qual defende o multiculturalismo (CANEN e CANEN, 2005a, 2005b). “O clima da escola, reunindo aspectos racionais e emocionais, intrínsecos ao processo educativo, está relacionado ao aproveitamento” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 428). Ou seja, a referida categoria⁶⁹ afeta a apropriação e a produção dos conhecimentos escolares.

⁶⁹ “Um sentimento que os alunos e os demais integrantes da escola possuem a respeito do espaço escolar”. (PETERSON e SKIBA apud CUNHA, 2012, p. 5).

Segundo defendem Marriel *et al* (2006) e Pigatto (2010), passamos a assumir uma *cultura de paz* como uma busca contínua (LOPES e GOMES, 2012), cujas bases não estão dadas, mas podem ser objeto de intenções que caminhem na direção de alternativas a já instaurada tendência à competitividade das conquistas individualistas, avaliações exclusivamente classificatórias, promoções meritocráticas, punições e gratificações etc. Em contrapartida, podemos ampliar as possibilidades do diálogo e de um clima cooperativo, ressignificados no dia a dia.

A autonomia, nos aludidos estudos, ainda que relativa, parece consensual como uma aposta pedagógica mais contundente. Referente a esse propósito, Menin, Trevisol e Bataglia (2013) ressaltam os desafios: quando não apostam na imposição de regras, muitos dos docentes, sujeitos da pesquisa, edificam uma relação de barganha com os pontos associados a reações de comportamentos esperados. Nas alternativas, os autores encontraram treze interessantes projetos construídos e desenvolvidos em escolas públicas brasileiras, dentre os quais dois são discutidos pelos autores qualitativamente. Tal pesquisa reforça o argumento de que é possível construir um cenário de educação ética/ moral na escola sem recorrer à relação heterônoma, considerada menos efetiva por não ser ela, de fato, incorporada como um valor para os sujeitos, portanto, não sendo educação no sentido mais amplo atribuído à palavra, apenas uma reprodução de comportamentos esperados.

Os mencionados estudos reforçam a defesa da presença de uma educação ética/ moral que contemple um olhar - sentir concernente às diferenças culturais que se constituem nas relações sociais cotidianas por meio de relações de poder. Nesse caso, estou cômico do empenho que alguns pesquisadores em educação estão fazendo para sinalizar a relevância da natureza do conhecimento do que se ensina-aprende na escola, uma vez de acordo que ele não pode ser perdido do sentido escolar (GABRIEL, 2008c; YOUNG, 2011; PARAÍSO, 2011). Porém, destaco a pertinência da complementaridade entre as duas discussões. O argumento, em resumo, é: sem um clima favorável para as relações humanas, aquela dimensão dificilmente se dará. Atribuindo ou não relevância aos pertencimentos, o conhecimento escolar será afetado por práticas violentas, colonizadoras, já anteriormente discutidas. Isso significa manter atenção em ambas às questões que não necessariamente se opõem de maneira dicotômica.

A partir das considerações explicitadas, enfoco, no terceiro eixo, algumas sugestões para uma gestão democrática. Essa dimensão é percebida nos trabalhos estudados como um alicerce diante da violência e das práticas de *bullying*. Conforme indica o trabalho de Galvão *et al* (2010, p. 435): “professores e alunos apontaram como medidas eficazes o diálogo, os debates, as palestras, os seminários sobre o tema, a disciplina bem definida na rotina escolar e a comunicação mútua entre alunos e professores e entre a escola e a comunidade. O estudo propôs reformular a formação de gestores”. O que tratei até o momento está intrinsecamente ligado a tal abordagem, por isso, apenas me limitei a comentar duas categorias que me pareceram oportunas no desafio colocado pelas violências: o protagonismo estudantil e as parcerias multiculturais.

Chrispino e Dusi (2008), Marriel *et al* (2006), Pigatto (2010) e Menin, Trevisol e Bataglia (2013) sustentam o protagonismo juvenil - dentro de uma participação democrática – como um poderoso aliado no combate à violência e ao *bullying*. A base é discutir e propor com jovens e crianças os conceitos e as intervenções que tenham como interesse o coletivo daquele cotidiano, ligado aos problemas deles e da comunidade escolar, enfim, o que os afligem. Questões como violência, *bullying*, assédio sexual, preconceitos, discriminação, dentre outras, podem emergir da própria experiência de vida dos alunos desde que haja oportunidade para isso (BARROS, 2011). Podemos ainda cooperar buscando um melhor entendimento da nossa legislação, dos direitos humanos e da necessidade de mediação dos conflitos como recursos de aprendizagem (CHRISPINO, 2007; CHRISPINO e DUSI, 2008; CHRISPINO e SANTOS, 2011). Trata-se de um conhecimento que permanece por toda a vida, segundo os referidos autores, contribuindo para que atitudes daquela natureza não ganhem sentido na escola e em futuras relações de trabalho sob a vestimenta de assédio moral (COLETA e MIRANDA, 2003).

Já a ideia de parceria multicultural emerge como uma categoria em virtude tanto da reincidência, quanto na pertinência para os meus estudos. Com efeito, qualquer dicionário nos ajuda a compreender que o conceito de parceria tem relação com “interesses em comum”. Entendo como multicultural porque esses interesses dificilmente se originam em uma mesma base referencial e/ ou cultural. A ideia não só pode fortalecer as ações

pedagógicas, como implica um sentido de escola que não a fragmenta da sociedade como um todo e dos interesses locais.

(...) quando além de relações baseadas em objetivos comuns, em solidariedade e confiança, há a participação efetiva dos integrantes de determinado grupo em prol da localidade, obtém-se resultados significativos sobre os índices de violência. Da mesma forma, os estudos sobre clima escolar caracterizam claramente uma instituição que possui clima escolar positivo: aquela na qual prevalecem não apenas relações de confiança e cooperação mútua, mas principalmente ações baseadas em objetivos conscientes e compartilhados, e efetivas oportunidades de participação de todos os membros no cotidiano da instituição de ensino (CUNHA, 2012, s./ p.)

Ou seja, a pesquisadora citada compreende como alicerce, além da confiança e da solidariedade, os objetivos compartilhados, resultado de adesão e da percepção das partes em interesses em comum. Porém, preciso considerar que além de alcances positivos, há também experiências complicadas que não corresponderiam à parceria delineada, pois pode se constituir de maneira meramente formal. Por exemplo, sobre a questão da participação e da parceria com a comunidade:

(...) portões abertos à comunidade não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares. O sucesso das iniciativas baseadas na proposta de uma gestão democrática, envolvendo pais, alunos e moradores de bairros de periferia, depende, amplamente das condições locais: estabelecimentos de ensino já mobilizados absorveram melhor os efeitos possíveis das ações indutoras de projetos (GONÇALVES e SPOSITO, 2002, p. 13).

Os autores supracitados analisam várias experiências de políticas públicas de combate à violência, realçam que a participação não é a salvação por si só, contudo um dos elementos a ser considerado e constantemente repensado com vistas a melhorar a condição democrática de uma instituição pública. Além disso, não há efetiva participação sem que se repense práticas internas.

Em pesquisa de mestrado, por exemplo, analisei a participação de um grupo de *rap* em uma escola de ensino médio de São Gonçalo⁷⁰, cuja proposta de ação pedagógica durou um ano letivo. A ação contemplou debates e oficinas diversas, tais como as de dança de rua, grafite e rap (parte integrante da cultura *hip hop*). Na ocasião, foi possível entender que, ao mesmo tempo em que a instituição abre suas portas para a participação da

⁷⁰ Região metropolitana do Rio de Janeiro.

comunidade, ela pode impor regras rígidas que neguem suporte a efetivas trocas culturais (RIBEIRO, 2008). Conforme o mencionado estudo, após um ano de trabalho com o movimento *hip hop*, cujas letras, discussões e debates falavam de liberdade, de cidadania, do combate ao racismo; a gestão da escola impôs ordens para que os jovens artistas do grafite não entrassem com o boné no dia de uma mostra pedagógica em que eles foram convidados e que, de maneira espontânea, decidiram participar, sem remuneração para isso. O fato gerou tamanha contrariedade a ponto de um deles dizer que não entrariam “sem a pele” em uma clara alusão à antropofagia cultural. Três aspectos não foram considerados na ocasião: 1) não escolhemos a roupa de um convidado que nos visita; 2) pela própria consciência crítica dos jovens desse movimento, o conflito estaria instaurado em plena ocasião festiva; 3) ocorreu uma desconsideração à cultura e ao pertencimento daqueles jovens, demonstrando autoritarismo e/ ou desconhecimento de uma realidade não escolar, mas bem próxima dos alunos daquela região. Diante disso, entendo “parceria multicultural” como uma busca mútua por atender a interesses comuns nas relações entre indivíduos, grupos e instituições, ainda que partindo de referenciais culturais distintos.

Tendo em vista o exposto, destaco algumas perguntas que podem ser grandes aliadas de uma gestão e/ ou trabalho que se pretenda democrático, ou seja, que busque um retorno recíproco entre interesses em comum e relações cooperativas entre todos os envolvidos: quem tem o mesmo interesse que nós em construir uma cultura de paz na escola? Quem deseja ver discursos enraizados como o do racismo, do machismo, da homofobia e outros perdendo espaços para novas bases mais solidárias? Quem pode colaborar com o alcance de nosso trabalho, que inclusive contribuirá para a manutenção do direito de todos os alunos, tal como preconiza a nossa legislação?

Os textos estudados dão algumas pistas: os próprios alunos, a família, a comunidade, ONGs, empresas, órgãos de saúde, grupos de pesquisa, universidades (CHRISPINO e DUSI, 2008; MENIN, TREVISOL e BATAGLIA, 2013; PIGATTO, 2010). Além desses, incluiria na lista todos os movimentos sociais e culturais que em grande parte provocou e ainda provoca a sociedade: além dos *rappers*, grafiteiros e demais ativistas do movimento negro, feministas, LGBTs, ambientalistas, integrantes de causas populares, indígenas, surdos, dentre outros. Um diálogo com eles é sugerido por vários

autores, nacionais e internacionais, referenciados no campo do multiculturalismo explicitado em seção teórica da atual tese.

Cumpra observar que, quando menciono o diálogo com eles não significa segui-los cegamente em todas as suas reivindicações, dando espaço ao elitismo populista alertado anteriormente. Significa que percebo nessa ação um recurso educacional, porque primeiro reconheço o esforço legítimo de cada grupo social por melhores condições de vida para todos. Compreendo que há algo que pode resultar em novos ângulos em busca de relações sociais melhores. Por fim, para além da racionalidade demonstrativa, percebo na ação, um caminho para aproximarmos as pessoas, criando, quem sabe, sensibilidade para o bem comum.

Não obstante, outra sugestão também está na contramão de uma cultura individualista. Não estamos acostumados com as trocas solidárias, uma vez mais inclinados a competir cultural e psicologicamente. É surpreendente como não aproveitamos e/ ou aproveitamos pouco esse potencial de trocas nas escolas públicas. Se há casos e experiências positivas com educação moral, por que não provocarmos espaços de parcerias entre as escolas? A ideia, então, é ampliar os interesses das comunidades escolares a “sociedades escolares”, afinal, docentes, pais, gestores, orientadores pedagógicos de diferentes escolas não podem ter interesses em comum?

Por isso esses pilares se centram na aposta de uma gestão democrática, porque sugerem uma escola-de-portas-abertas, apontam para outra cultura. Todos nós passamos pela instituição e deixamos alguma marca, apenas isso. Não há relação de posse. Se há, ela é uma ilusão. Se a escola é de toda a sociedade, os interesses são de todos, podendo, então, ser compartilhados. Por que docentes não podem ser “trocados” por uma semana para palestras em uma escola que muitas vezes fica em frente à outra? Por que não criamos feiras e exposição de ciências ou qualquer outra área em comum entre escolas vizinhas? Por que ficamos limitados a uma unidade isolada tal como uma ilha? Por que não estimular alunos mais velhos como monitores? Por que não motivamos a construção de um laboratório de jogos (não apenas competitivos), mas cooperativos entre diversas escolas de uma rede?

Enfim, são apenas algumas ideias limitadas a uma leitura momentânea de um único sujeito em sintonia com outros pesquisadores e experiências pessoais, todavia que têm um potencial enorme, caso se amplie para a infinita criatividade humana encarnada na figura dos profissionais da educação. Ainda há o potencial de criação de espaços na Internet, como Blogs, jornais on-line, redes sociais, os quais seria um relevante material de consulta para todos. Além disso, os seminários de formação continuada podem ser feitos não apenas para apropriação de conhecimentos na área (o que não deixa de ser relevante), entretanto, conjuntamente, ser um instrumento de troca entre os docentes, valorizando seu trabalho e suas experiências.

3.4. As principais estratégias para se contrapor ao *bullying* na escola, construindo uma ética multicultural

Outro bloco de considerações enfatiza as principais estratégias encontradas para se contrapor a uma cultura da violência. Há muitas sugestões interessantes que vão ao encontro de uma proposta que faça frente às práticas de *bullying*. Muitos contemplam, em alguma medida, ainda que por referenciais muitas vezes distintos, possibilidades de uma construção de uma ética multicultural na escola. Porém, antes de entrar nas sugestões especificamente, destaco a relevância da formação docente e da visão de professores e alunos sobre o *bullying*⁷¹.

No que diz respeito à questão supracitada, Barros (2011), Galvão *et al* (2010) e Lobato (2006) enfatizam que o auditório não só, em muitos casos, não compreende muito bem o *bullying*, como, em grande parte, acredita ser algo banal, natural, um meio através do qual jovens e crianças se desenvolvem, como se tais experiências (de sofrimento) fossem componente inato do desenvolvimento humano. “Parte considerável dos participantes revelou dificuldade de compreender o assédio moral ou *bullying*, embora a superação deste fizesse parte do projeto pedagógico de metade das escolas investigadas” (GALVAO *et al*, 2010, p. 436).

⁷¹ Embora saiba que os discursos são dinâmicos, assim como as visões de mundo, que se ressignificam diariamente no cotidiano, não nego que podemos nos apropriar das tendências de um campo.

Os pesquisadores citados salientam que a consequência disso tem sido uma trivialização das violências simbólicas ancoradas no acordo entre os alunos e os docentes. Com essa contribuição, compreendo que a banalização de algumas práticas de violências no cotidiano escolar, exatamente por não serem consideradas violentas, gera o silenciamento e a perpetuação da “lei do mais forte”, a partir da qual, humilhações e constrangimentos se perpetuam. A partir disso, dois mitos são gerados, conforme argumenta Canen (2008): a culpa recai para a vítima que, supostamente, não sabe se defender; perpetua-se a ideia de que a escola não pode fazer nada, cruzando figurativamente os braços diante da questão. Esse pode ser, em muitos casos, o ponto de partida para um diálogo e, se temos apreço às considerações do auditório, tal como defendo anteriormente, implica de nós o compromisso ético de confirmar até que ponto elas se configuram na ocasião da negociação da distância, buscando os caminhos argumentativos para contrapor os vários pontos de vistas.

Não obstante, há um item bem interessante. Apesar de a ideia de que o *bullying* é algo trivial, muitos docentes sinalizam estarem despreparados para lidar com a violência (GOMES e PEREIRA, 2009; GONÇALVES *et al*, 2005). Gomes e Pereira (*op. cit*) ressaltam que no decorrer de uma experiência formativa, o docente pode integrar preconceitos sociais e étnicos também como violência. Desse modo, esta última, então, pode ser um acordo para iniciarmos o debate caso a significação anteriormente descrita esteja fortemente presente. Ou seja, caso o auditório compreenda que preconceitos e *bullying* são algo natural, podemos começar o diálogo por aquilo que o profissional entende como violência para aprofundarmos o conceito e as suas tipologias.

O exposto indica que há uma demanda nacional que diz respeito a incluir a questão das violências, assim como as possibilidades de construção de uma cultura alternativa a tais práticas, nos cursos de formação de professores, inicial e continuada (CHRISPINO e SANTOS, 2011; FAJARDO *et al*, 2006; GALVÃO *et al*, 2010; GOMES e PEREIRA, 2009; GONÇALVES *et al*, 2005; LOBATO, 2006; MARRIEL *et al*, 2006; MENIN, TREVISOL e BATAGLIA, 2013; PIGATTO, 2010), embora ainda não encontremos correspondência no grupo de trabalho específico sobre a questão no GT 08 da ANPEd. Portanto, a ideia é assumir o seguinte desafio: “(...) existe um abismo entre o que oferece a pesquisa sobre violências nas escolas e sobre comportamentos agressivos e o que

chega aos professores por meio da formação inicial e continuada” (GOMES e PEREIRA, 2009, p. 209).

O quadro pode avançar, todavia, cabe enfatizar que, desta forma, talvez contribua, embora de maneira não exclusiva, para a manutenção do sentimento de impotência dos docentes diante da violência, para a ausência de diálogo entre várias instâncias, para a resistência às alternativas e para, especificamente, a manutenção de práticas socializadoras violentas na/ da/ pela escola. Assim, os cursos de formação são uma estratégia de peso para a construção de uma opção às escolhas que têm conduzido tantos sofrimentos.

Penso que detectar esses problemas que assolam a escola é o primeiro passo, porém são necessárias ações concretas, como, por exemplo, a urgente necessidade de formação adequada para esses profissionais. Posto que, como verbalizaram, não são discutidas conjuntamente na Escola, não foram contempladas na formação inicial e nem existe um projeto da SEMEC que procure formar o professor de acordo com os problemas atuais da juventude (LOBATO, 2006, s./ p.).

Em suma, a literatura indica que, por um lado, a sociedade e os alunos estão mudando. Todo o trabalho da escola, a autoridade dos educadores e o relacionamento social precisam ser redefinidos. Não há como continuar com os velhos moldes. Por outro lado, a organização da escola e a formação de professores se mantêm, bem como as angústias inerentes, sobretudo, ao choque da realidade. Se hoje a pesquisa educacional está muito mais desenvolvida, sua presença nos currículos esmaece ou é em parte omitida, deixando de se associar às práticas. Continua-se a praticar a arte do magistério isoladamente nas salas de aula, buscando maior prática anterior. O descompasso entre sociedade e escola não é linear, como um corredor buscando reduzir a distância em relação ao colega à frente. O hiato não se afigura simples, mas envolve diversas relações e faces complexas (GOMES e PEREIRA, 2009, p. 211-212).

É evidente também a necessidade de investimento do (no) professor no que tange à capacitação continuada. Ninguém conseguirá educar o outro sem antes educar a si próprio. Mas, antes de tudo, é preciso ter consciência de que não se deve mais formar professores para ensinar apenas (FAJARDO, 2006, p. 104).

Interessante contemplar as qualidades dessa profissão, tais como a resistência e a permanência de uma condição de inquietos, críticos e propositivos, conforme apontam Gomes e Pereira (*op. cit.*), o que deixa claro que nem sempre se deixam acomodar à socialização profissional. Por conseguinte, também não vejo a identidade docente como algo estático, mas construído e reconstruído diariamente, o que me autoriza a afirmar que

não há “o professor”, essa figura é apenas uma abstração mental; não a vejo tal como uma categoria passível de apreensão objetiva cujas características estejam dadas em algum lugar *real*, porém, mais uma vez, realço as possibilidades diárias preenchidas por significação e sentimentos momentâneos, conforme a dinâmica própria dos contextos de atuação do profissional.

Retomando a violência especificamente, não é necessariamente sinônimo de agressão e/ ou de agressividade, como também não é de conflito, conforme explica Chrispino (2007). Esse autor defende que, ver o conflito como algo negativo é um mito⁷². Cruz (2005), por sua vez, colabora ao estudar o comportamento infantil e as relações de gênero na escola. A autora percebe que há uma relação tênue e ambígua entre ludicidade e agressividade e que esta nem sempre se desdobra em violência. Tal prática social se constitui como uma das maneiras encontradas para lidar com um conflito, não necessariamente resolvê-lo, tomando de empréstimo a agressividade que a serve nas relações de poder. Em outras palavras, a agressividade não exerce apenas a função de exceder os limites do emprego da força, mas ela é parte integrante da condição humana em seu processo de vida.

Nesse sentido, Chrispino e Dusi (2008), Chrispino e Santos (2011) e Cruz (2005) elaboram um interessante argumento de direção que explica a origem da violência em um conflito não trabalhado e/ ou mal resolvido: 1) o conflito não é necessariamente ruim, ele faz parte da vida cotidiana uma vez que há divergências de opiniões e dificuldade de comunicação; ampliado em grandes proporções em uma escola de massa como se configura hoje a instituição pública; 2) em vez de mediá-los nós não os trabalhamos e criamos novos conflitos com a imposição autoritária de regras, o que não resolve o primeiro conflito e este, não raras vezes, ainda se soma ao segundo; 3) instaura-se o campo para a violência como uma das manifestações de um conflito não resolvido, alimentado pela intolerância. Assim, posso entender que *bullying*, com base nesses autores, resulta de um tipo de conflito que ainda não foi trabalhado, pelo menos não de maneira dialógica. Do contrário, defendem Chrispino e Santos (2011), diferenças não são defeitos. Os autores

⁷² Ele defende que o conflito faz parte das relações humanas em virtude das diferenças culturais. O problema não é o conflito em si, mas a forma como lidamos com ele.

citados defendem a habilidade de se lidar com o multiculturalismo, o que contribui para conviver com o antagonismo, já que estamos de acordo que o conflito é um dos modos possíveis de sociabilidade nas relações de gênero (CRUZ, 2005). Com base nos estudos no campo, posso ainda ampliar: toda relação que envolve identidade e diferenças terá, no conflito, um dos modos de sociabilidade. Apenas identidades sem diferenças poderiam partir da ausência de conflito, através de um sentimento de pertencimento transcendente que contemple tudo o que existe. Não me parece o caso das relações comuns em nossas sociedades e escolas.

Cruz (2005), tendo como enfoque as relações de gênero; e Barros (2011) as relações étnico-raciais; salientam que é preciso um pensamento alternativo à ideia de que há uma determinação e reprodução social - pura e simplesmente - dos diferentes tipos de opressão na escola. Do contrário, a posição deles é de que tais práticas são sempre mediadas por relações humanas que são produzidas (e não apenas reproduzidas) em seu cotidiano. Não obstante, posso destacar alguns outros desafios no que se refere a qualquer educação que se pretenda ética/ moral nas escolas públicas, objeto de especial interesse. Menin, Trevisol e Bataglia (2013) ressaltam: a grande rotatividade de professores, o que dificulta o seu envolvimento em uma unidade; a fragmentação das ações por iniciativas de alguns profissionais mais sensíveis ao tema, mas que esbarram comumente em um clima escolar autoritário. Ainda que relevante, as continuidades das ações também ficam mais limitadas, uma vez que o profissional leva com ele o trabalho que estava centralizado; por fim, a mentalidade que reitera a retórica da competição, do consumo, do uso pragmático e instrumental das pessoas como se fossem produtos, além da busca de diplomas e aprovação em concursos, tais como o vestibular.

Todavia, se existem desafios, eles não impedem que uma proposta desta natureza aconteça, ou seja, os mencionados autores reafirmam que é possível uma educação ética/ moral em escolas públicas. E resumem as características que são percebidas em projetos bem sucedidos, muitas das quais já ressaltadas anteriormente: a continuidade das ações; profissionais que assumem a questão como parte de sua função; iniciativas que podem partir da gestão e/ ou são envolvidas posteriormente por ela; os projetos que partem de problemas genuínos daquela comunidade escolar; uma habilidade do gerenciamento que

envolve a comunidade e a família como parceiros; uma ONG que pode ser um espaço de aprendizagem em sintonia com a comunidade escolar; o enfoque positivo que toma a construção autônoma de valores e a participação democrática do corpo discente como valor, componentes dentro de uma esfera mais ampla que é o clima institucional.

Por sua vez, tendo como base um amplo referencial de estudos nacionais e internacionais, Chrispino (2007) defende três pilares para o trabalho frente às violências, servindo-nos à questão do *bullying*: *antecipação, simulação, exercícios de escolha*. Se estivermos tratando de práticas que muitas das vezes surpreendem e que se encontram nos campos do silêncio, antecipar a elas me parece uma interessante contribuição. Ao considerarmos o silenciamento com que muitos sujeitos sofrem com o problema, a simulação pode contribuir para nos colocarmos em diferentes papéis, provocando não apenas questões racionais, mas igualmente uma sensibilidade nos atores sociais envolvidos. Isso assume indubitavelmente o exercício de escolhas. Chegar a esse ponto, significa uma bagagem mais autônoma para os sujeitos, que podem compreender e acreditar que as suas decisões afetam o passado-presente-futuro de todos.

Alguns instrumentos metodológicos são sugeridos pelo mencionado autor, inclusive com indicações para aprofundamento: a) controvérsia controlada; b) dilemas morais; c) dramatização. Todos podem ser parecidos, conforme o próprio realça, contudo se complementam em uma abordagem interdependente. A controvérsia controlada é uma forma de discutir questões tendo como base a ideia da coexistência de posições. Difere de um tribunal, por exemplo, pois não busca culpar ou inocentar, mas a troca de argumentos.

A controvérsia controlada pode ser definida como um método didático de construção de consenso (pelo menos no processo do debate) minuciosamente preparado a partir de regras previamente definidas visando ao exercício de (1) identificação de problemas comuns para fomentar a controvérsia; (2) o exercício de estabelecer padrões mutuamente aceitáveis para sustentar um debate; (3) a busca organizada de informações pertinentes ao tema definido; (4) a preparação da exposição em defesa da posição; (5) a capacidade de escutar a posição controversa apresentada racionalmente pelos demais participantes; (6) o exercício de contra-argumentar a partir de conhecimentos dos argumentos utilizados pelos demais debatedores e (7) reavaliar as posições – a sua e as demais – a partir de novas informações (CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 68).

Um grupo de pesquisadores do Rio Grande do Sul sugere algo muito similar que chama de “dinâmicas de grupo”. Para eles, o objetivo é estimular a capacidade de resolver (diria, lidar com) problemas, comumente em situação de conflito, exercendo o aprendizado de renunciar à violência, tendo como alternativa o diálogo e a busca conjunta de soluções (GONÇALVES *et al*, 2005).

Já os dilemas morais são comumente encontrados em alguns dos pesquisadores como instrumento-aposta para o trabalho que se contrapõe às violências. Eles exigem que o sujeito opte temporariamente por uma alternativa que a princípio seria difícil para ele em função dos valores em jogo, como, por exemplo, escolher entre se salvar de um naufrágio ou arriscar a vida para tentar salvar a todos. Trata-se de narrativas breves de situações envolvendo conflitos de natureza moral que permitem valores diferentes (CHRISPINO e SANTOS, 2011; GONÇALVES *et al*, 2005). Os referidos autores apresentam pontos orientadores para a elaboração dos dilemas em práticas pedagógicas:

- Definição clara do âmbito do dilema: o dilema precisa ser suficientemente conhecido pelos alunos, podendo referir-se a fatos reais ou imaginários, não devendo conter informações desnecessárias.
- Definição de um protagonista: os dilemas devem ter sempre protagonistas que experimentam o conflito de valores. Esses devem decidir o que fazer e justificar com argumentos a sua decisão.
- Exigência de uma escolha: o dilema deve propor a escolha entre alternativas conflitivas, que encerram valores em si defensáveis.
- Proposições de temáticas morais: para favorecer o desenvolvimento moral, as temáticas devem possuir conteúdo moral, que tenham em sua base conflitos de interesses individuais e sociais.
- Formulação de questões: deve ser perguntado ao final da narrativa do dilema ‘o que deveria fazer o protagonista?’ e ‘por que deveria fazer?’, centrando-se a discussão na justificativa da decisão considerada correta pelo protagonista.
- Formulação de questões e dilemas alternativos: dilemas alternativos, relacionados com o dilema central podem provocar conflito e convidar à reflexão e à discussão, incentivando a visualizá-lo a partir de outras perspectivas (Puig *apud* CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 73-74).

Alguns defenderiam que, racionalizar sobre um dilema, não necessariamente, corresponderia à atitude em uma situação de vida real. Pode ser, mas, em seu conjunto, os instrumentos ganham mais vantagens, ainda mais que dilemas não oferecem gabaritos, mas incentivam o exame de diferentes opções e argumentos. Parece-me que se torna ainda mais

vantajoso ao estar associado a um trabalho que inclua a dramatização, instrumento rico e subutilizado, conforme salientam Gomes e Pereira (2009). Isso porque:

A dramatização possibilita que os participantes vivenciem os conflitos de interação social, liberem tensões e elaborem criativamente novas formas de solução. Na dramatização, a situação é vivenciada como se fosse real, deixando que aflorem emoções, que apareçam conflitos reprimidos e que os participantes se sensibilizem nas relações interpessoais (GONÇALVES *et al.*, 2005, p. 639).

Chrispino e Santos (*op. cit.*) sugerem atentarmos para as quatro fases da dramatização:

Fase 1. Treinamento – Criar um clima favorável de confiança e de participação. Animar o grupo a trabalhar o problema que todos aceitaram como um tópico de interesse.

Fase 2. Preparação da Dramatização – o facilitador apresentará a dramatização a ser executada, indicando claramente qual é o conflito, que personagens intervêm e que cenas serão retratadas. Voluntários são convidados a assumir diferentes personagens, eles têm alguns minutos para preparar a representação. Distribuem-se pautas de observação para os demais alunos da classe (interpretação de papéis e focalização do problema ou da situação escolhida).

Fase 3. Dramatização – Interpretação dos personagens principalmente com base no diálogo. Esforço dos ‘atores’ para assumir seu papel e encontrar argumentos para defender a sua posição. O facilitador conclui a representação quando acreditar que tenham sido apresentados elementos suficientes para a discussão.

Fase 4. Debate – A análise dos elementos que surgiram na dramatização. Transferência para situações reais dos estudantes. Tentativa de tirar as conclusões com o grupo. Consulta ao resto da turma sobre a forma de interpretar e se os atores se colocaram no papel anteriormente proposto. Como viram os diferentes personagens? Surgiram os principais argumentos de cada uma das partes representadas? Como a representação nos ajuda a analisar a situação e esclarecer o problema? Percebemos mais soluções alternativas? Ao final, pergunta-se aos atores como eles se sentiram no papel e o que eles acharam de mais difícil (Belmar *apud* CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 76).

A ideia, aqui, é também gerar emoções que permitam a livre expressão dos sujeitos, bem como a experiência de se posicionar em distintos papéis. Conforme ressaltam Gonçalves *et al* (*op. cit.*), há possibilidades de se denunciar e recriar relações de poder, cunhando condições de liberar a manutenção de opressões com a utilização da

dramatização. Técnicas como as do *Teatro do Oprimido*⁷³, criado por Boal, e apropriado pelos autores em questão, têm, segundo eles, um grande valor educativo no tratamento de temas como discriminação, preconceito, trabalho, violência e outros.

Os instrumentos me parecem de relevante potencial, envolvendo situações, tais como: tomada de papel (a pessoa adota um papel e o segue); a pessoa treina o papel assumido; bem como os dilemas morais podem ser (re) criados, pode-se ainda criar um personagem e a respectiva ação. Os autores, anteriormente citados, construíram um material que eles consideram mais adaptado ao ambiente escolar: *Teatro imagem*; *Teatro fórum*; *Teatro Jornal*; *Teatro invisível*.

O Teatro Imagem pode ser entendido como um conjunto de técnicas que utiliza, sobretudo a imagem para expressar emoções. A linguagem utilizada é a do próprio corpo e/ou do corpo do outro. O Teatro Fórum é utilizado quando há situações sociais concretas, em que há um conflito a ser resolvido. Aqui os participantes têm um papel bem definido e previamente combinado, podendo até ser ensaiado brevemente. A platéia é convidada a discutir a ação dos protagonistas. O Teatro Jornal recria notícias de jornal a partir da encenação, em diferentes formas de interpretação. Por fim, o Teatro Invisível representa cenas cotidianas nas quais os expectadores são reais participantes do fato ocorrido na discussão provocada pela encenação.

Todos os instrumentos são sugestões relevantes, agregando valor à bagagem didático-pedagógica disponível para operar com a questão das violências, incluindo, especificamente, as práticas de *bullying*. Por extensão, vejo possibilidades de ganhos: no exercício livre de pensar-sentir a respeito de casos como os de preconceitos, de discriminações, tendo nos instrumentos da controvérsia controlada, dos dilemas morais e da dramatização, alguns recursos de aplicação-experimentação para uma educação multicultural; bem como na proposta de se colocar em diferentes papéis, pois indubitavelmente é um ganho para a formação humana.

Como disse anteriormente, os estudos a respeito do tema *bullying*, violência e escola são poucos, porém já emergiram no cenário educacional, inclusive fazendo alguma

⁷³ Uma metodologia educacional de conscientização das relações de poder com base no Teatro.

alusão ao campo do multiculturalismo e da ética. Alguns deles mencionam a dificuldade de lidarmos na instituição escolar com as diferenças culturais, resultando, inclusive, na tese de autores como Chrispino, Dusi e Santos a respeito dos conflitos mal resolvidos gerarem a violência.

Com efeito, de maneira mais específica, encontrei uma pesquisa que contribui na interface ética multicultural, uma vez que aprofunda as relações entre *bullying*, cotidiano escolar e relações étnico-raciais (GT 20 de psicologia da educação). Interessante que, conforme já disse – não era o seu objetivo tratar do assunto, mas foi a sua metodologia que o impulsionou para tal, sendo ela mesma um caminho para os debates de interesse. Trata-se da pesquisa-intervenção. A ideia, diferente da pesquisa-ação, argumenta Barros (2011), é pesquisar o dia a dia da escola sem uma origem e fim definidos, mas ocupados no fluxo das questões que são colocadas pelos sujeitos em situação de vida concreta. Nesse caso, a mediação do conflito ganhou uma oportunidade de intervenção pelos próprios sujeitos. Eles sugeriram temas para os pesquisadores em grupos de discussão que foram criados para tal fim. Dentre eles, os temas “saúde mental” e “distúrbio alimentares” foram os que suscitaram a questão do *bullying*, tomando forma pela discriminação étnico-racial.

Nesse contexto, é narrada uma situação na qual uma menina da escola - por não suportar mais a pressão a respeito do seu cabelo - se ausentou das aulas e ainda se automutilou, queimando-o por “ser crespo”. Há também outra menção a uma jovem que se isolou dos colegas e pouco participava das atividades em sala de aula. Esses fatos apontam para duas questões: o *bullying* não só *existe*, como causa um sofrimento enorme a ponto de as reações serem graves, conforme a literatura da psicologia ressalta; ademais, ele pode tomar diferentes formatos como os de origem étnico-racial, homofóbicos e de gênero, dentre outros.

Uma das formas de *bullying* particularmente importante e frequente no contexto escolar relaciona-se com a discriminação étnico-racial, sendo considerada (...) uma das mais frequentes, juntamente com o *bullying* homofóbico, por exemplo. Essas são formas que expressam fundamentalmente processos discriminatórios que envolvem valores e modos de interação forjados culturalmente e não resultam de problemas relacionados individuais e circunstanciais, mas sim de processos coletivos, socialmente construídos. Por essa razão, tomam uma dimensão

política mais abrangente e suas repercussões provocam claramente sentidos que extrapolam o ambiente escolar (BARROS, 2011, s./ p.).

O aludido autor alerta que a produção de trabalhos sobre o *bullying* não se restringe apenas à dimensão psicológica. Ele constrói uma posição alternativa ao que chamou de perspectivas psicologizantes, chamando a atenção para a dimensão política do debate, conforme percebo no excerto anterior. Cumpre enfatizar que ele apresentou o trabalho em um grupo de estudos específico sobre psicologia da educação.

Nesse enfoque, articulada à dimensão psicológica “é preciso por em pauta os valores sociais e os modos de sociabilidade que sustentam situações de *bullying* relatadas (...) tais relatos mostram bem como o insulto racial constitui uma prática discursiva de inferiorização ou estigmatização da identidade social negra” (BARROS, 2011, s./p.). Conforme contribui o referido autor, bem como Dinis (2011) e Silva e Barreto (2012), o *bullying* étnico-racial e o homofóbico não só fazem parte do cotidiano escolar como eles costumam ser os mais frequentes. Consequentemente há um alcance negativo das práticas em questão: elas atingem reciprocamente, uma vez integradas ao sujeito, tanto o autoconceito (identidade pessoal) quanto o sentimento de pertencimento (identidade coletiva), isto é, atravessando os níveis psicológico e político-cultural. A humilhação consegue ampliar os efeitos e inferiorizar não apenas a pessoa em si, por extensão, fere o sentimento nutrido pelos pais, irmãos, avós, demais familiares, amigos e grupos que fazem parte do seu contexto. Nesse enfoque, o mencionado estudo vai ao encontro do que sustentei conceitualmente a respeito do *bullying*, embora por referencial distinto. As seguintes inferências, todas apropriadas da pesquisa de Barros (*op. cit.*), reafirmam o que sustentei no capítulo 2.

Toda situação de humilhação traz repercussões negativas para quem sofre, pois coloca sob um plano negativo a auto-imagem, a percepção de si e de sua própria valorização e/ ou competência. No caso do *bullying*, a humilhação é persistente e, por essa razão, as marcas podem ser mais fortes, já que vão sedimentando e reafirmando uma valorização negativa da pessoa (...) (s/ p.).

O uso do conceito de *bullying* pode ser profícuo para dar visibilidade a diversas modalidades de discriminação étnico-racial que ocorrem com crianças e adolescentes no contexto escolar. Pode permitir, inclusive, compreender conexões entre essa modalidade de violência com outras discriminações igualmente preocupantes, como aquelas movidas por questões de gênero (s/ p.).

Com efeito, contrapondo-se a uma perspectiva psicologizante, é profícuo pensar que o *bullying* se vincula a condições desiguais de interações sociais que são construídas culturalmente, ou seja, expressam formas variadas de discriminação e, comumente, formas de preconceitos que fazem parte de significações e experiências do convívio mais amplo. Não é a toa, portanto, a existência de *bullying* associadas a preconceitos raciais, como vimos neste trabalho. Desta forma, é necessário que esse fenômeno seja encarado não apenas como um problema particular dos que sofrem, mas uma problemática que requer reflexões sobre nossas formas de sociabilidade no contemporâneo, fora e dentro da escola (s/ p.).

Considerando o exposto nas pesquisas estudadas, infiro que o uso do conceito de assédio moral, intimidação, *bullying* pode ser positivo tanto para compreender algumas especificidades na relação escola, cotidiano e violência, quanto permite a construção de alternativas na medida em que tira da inércia o que antes se ancorava com mais facilidade na naturalização. Porém, no que tange às inferências de Nogueira e Pimenta (2005), estou de acordo que qualquer entendimento sobre violências, incluindo o *bullying*, só é consistente se capturarmos suas dimensões plurais.

Em resumo, posso afirmar que há uma demanda gerada pela sociedade contemporânea atinente ao assunto. Não se trata de uma mera suposição, temos condições de construir políticas e práticas pedagógicas que se opõem ao *bullying*. Há desafios, talvez muitos, mas isso é não só possível, como já está em andamento em algumas escolas públicas brasileiras, entre tropeços, escorregões e solos mais bem sustentáveis. A aposta se afirma no campo da plausibilidade. Nesse cenário, reagir esporadicamente não basta; dentro de uma relação autoritária de poder, mais limitado ainda seria o alcance pedagógico.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE RETÓRICA DE UM PROGRAMA ANTIBULLYING NAS ESCOLAS: EM BUSCA DE UMA ÉTICA MULTICULTURAL

Na atual seção do estudo, foi priorizada a análise retórica construída a partir de um quadro teórico específico. Ela configura uma leitura do trabalho de um programa antibullying em algumas escolas brasileiras. Deste modo, a presente pesquisa é uma interpretação com base nos referenciais anteriormente explicitados e nos instrumentos metodológicos utilizados.

4.1. Bullying é uma doença tão grave como o câncer: argumentos e figuras que sensibilizam o auditório

No capítulo 3, vimos algumas tendências a respeito da relação “*bullying* e formação de professores”: há uma insuficiência de espaços para esse debate na formação inicial e continuada; existe uma banalização conceitual na sociedade, a qual prejudica a utilização do conceito; parte dos profissionais resiste em lidar com o assunto, compreendendo que o tema não estaria contemplado na tarefa dos docentes; uma parte significativa de alunos e de docentes parece compartilhar da opinião de que *bullying* é apenas uma brincadeira. São alguns dos principais desafios encontrados a fim de se construir políticas e práticas pedagógicas antibullying na escola.

Retomando os objetivos, o intuito da presente pesquisa foi analisar os argumentos utilizados para convencer os profissionais da educação de que a questão das práticas *antibullying* se justifica. Nessa proposta, cumpre mencionar que, embora utilize uma classificação com finalidade heurística, o sentido de uma análise está na totalidade (PERELMAN e OLBRECHTS - TYTECA, 2005). Destarte, entendo que qualquer discurso está baseado em argumentos, situados em determinado contexto.

A partir das entrevistas e dos documentos, identifiquei vários argumentos utilizados para a construção do discurso antibullying, com ênfase tanto pelo orador quanto pelo auditório, podendo ser classificados, como: 1) quase-lógicos: identidade e definição; análises, a divisão do todo em partes; 2) argumentos baseados na estrutura do real: vínculo causal, argumento de direção, interação entre o ato e a pessoa; argumento de autoridade; 3) argumentos que fundam a estrutura do real: caso particular; argumentação pelo exemplo; modelo e antimodelo; metáforas e analogias; 4) argumentos de dissociação. Encontrei ainda figuras retóricas, como: personificação, epanalepses e metonímia.

Um primeiro argumento de destaque diz respeito à apropriação de uma *analogia*⁷⁴ fundamental feita por Lúcia Saavedra entre *bullying* e câncer. Lembremos que no capítulo anterior vimos que o auditório tende a naturalizar tais práticas como de costume entre crianças e jovens. O orador já parte desse entendimento, fazendo uso de elementos argumentativos para avançar em sua proposta. Ele entende que há, então, a possibilidade de um programa *antibullying* esbarrar na ideia de que se trata de algo *natural* – que *sempre existiu*. E se sempre existiu, por que interferir? Alguns sujeitos, inclusive docentes e gestores, podem chegar até a afirmar que é a partir do *bullying* que os alunos “mais fracos” se fortalecem⁷⁵, reforçando um argumento ancorado na inércia. Vimos anteriormente que essa ideia está presente no campo, podendo ser esse o ponto de partida e não a valorização da diversidade cultural, conforme defendem os pesquisadores do multiculturalismo. Ou seja, nesse caso, a interferência pedagógica no que se refere a programas antibullying não seria considerada relevante pelos sujeitos⁷⁶.

⁷⁴ Segundo a taxionomia de Perelman e Olbrechts-Tyteca: argumento que funda a estrutura do real, estabelecendo uma semelhança de relações.

⁷⁵ Algumas vezes, já ouvi esse argumento de professores em formação inicial na universidade em que trabalhei. No capítulo 3, vimos que se trata de um pensamento presente no auditório, podendo ser o ponto de partida para o diálogo.

⁷⁶ Cabe uma ressalva a respeito: o propósito de uma argumentação educacional não se limita ao convencimento. Distante disso, na minha opinião, um dos objetivos principais é ampliar os horizontes para os distintos ângulos da questão de maneira que nos permita contribuir com a capacidade de cada um tomar decisões por conta própria. Destarte, mais do que simplesmente convencer o auditório (integrantes da comunidade escolar), penso/ sinto que seria preciso construir com um número crescente de pessoas os vários elementos disponíveis para que se amplie a oportunidade de desenvolver discernimentos a respeito com maior propriedade.

Esse pode ser um forte argumento contrário à tese *antibullying*, porquanto a mesma precisará de uma justificativa em relação à mudança (PERELMAN, 1996). Frente a isso, compreendo que a justificativa do orador se deu conforme a seguinte perspectiva: a condição de desconhecimento de algo não significa, necessariamente, que ele não exerça influência na vida das pessoas. Destaco alguns dos recortes em que emerge o embate entre a inércia e a contraposição argumentativa:

A escola, em geral, só pensa no *bullying* quando um fato desagradável já muito grave aconteceu. Não passa pela cabeça dela o que diz a literatura e a pesquisa pra nós provou isso: o bullying está ocorrendo em todas as escolas. E aí, você pode até me dizer assim: ‘mas eu também já sofri bullying. Eu cresci. Tive amigos. Meu irmão também sofreu *bullying*. Isso sempre aconteceu. Por que agora vocês têm mania disso?’ (da entrevista)

Não é questão de mania. Eu já disse num programa de televisão o seguinte: o meu avô já tinha morrido há algum tempo e minha avó era meio idosa. Meu avô deve ter tido um câncer, mas na época não se conhecia câncer, não existia isso. Pela descrição que meus tios davam, minha mãe dava, devia ter sido um câncer. Você fala tanto de câncer. Só que essa doença já existia (da entrevista).

Para ressaltar os argumentos (da inércia) de um auditório imaginado, o orador faz uso da personificação, figura retórica recorrente na argumentação. Dada a força dessa figura em particular, teço alguns comentários mais detalhados a seguir. Há um destaque nesse auditório para os professores e a sua formação:

Muita, muita necessidade [para a formação de professores]. Acho importantíssimo que os professores conheçam. Infelizmente ainda existem muitos professores que nunca estudaram sobre o assunto; nunca ouviram nada mais sério sobre o assunto; nada; nenhuma palestra estruturada; então a tendência é achar: ‘ah, isso é bobagem, isso é coisa de moda, agora só se fala disso’. Acho que isso é uma coisa que deveria estar lá na formação deles. Essa questão de ser sensível ao humano que está por trás do produtor de matemática, português, história e geografia. É fundamental saber lidar com o ser humano. Isso faz parte da formação do professor. Acho que isso muda a qualidade do professor; muda o olhar (da entrevista).

A repetição da palavra “muita” indica a apropriação da figura retórica, já que ela reforça uma necessidade. Sendo compreendido como uma necessidade, a pertinência de um programa *antibullying* é indiscutível para o orador. E saber lidar com seres humanos é uma condição da profissão. Isso muda o “olhar”, o que remete à objetividade da condição

científica, dando ancoragem a um argumento de autoridade, já que a pesquisa “prova o que se quer dizer”.

Sabemos que essa forma de argumentar, com base em objeto de provas, é comum no meio científico, sobretudo no paradigma das Ciências Naturais. A autoridade resulta do peso dos quase-lógicos que reforça a ideia da objetividade da pesquisa. Os números têm grande força nesse procedimento científico, já que, por anos a fio, eles predominaram hegemônicos também nas Ciências Sociais.

Posso ainda dizer do argumento, que ele se sustenta na inclusão das partes ao todo, pois se afirma que o *bullying* está ocorrendo em “todas as escolas”. Apesar de haver indícios (científicos) de que a afirmação procede, seja pela revisão de literatura, seja pelos dados obtidos na “amostra”, dizer que se trata de *todas* é uma suposição matemática, pois retira a possibilidade de interpretação contextual e coloca a tese em uma posição definitiva no *tempo-espaço*, porém, esse entendimento não foi percebido pelo auditório⁷⁷. Então, todos os argumentos de peso se somam à analogia mencionada.

A mesma oposição em relação à inércia é encontrada também no material bibliográfico:

As crianças já vêm sofrendo abusos há séculos, principalmente em razão da crença geral de serem elas propriedades de seus pais (...). Havia um entendimento comum de que atos de violência impostos ou praticados contra crianças por seus pais, inclusive de abusos sexuais, eram inofensivos e não trariam quaisquer tipos de consequências às suas formações, uma vez que brincar com os órgãos genitais das crianças era um hábito tradicional. Embora na história da humanidade a violência sempre tenha estado presente, não devemos entendê-la como parte inevitável da condição humana (LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003, p. 22).

Ou seja: da mesma maneira em que tais atitudes “adultistas” não eram compreendidas como danos às crianças e à sociedade, há hoje o entendimento de que *bullying* é apenas uma brincadeira que faz parte do processo de desenvolvimento de todos nós. Por comparação, a mensagem então pode ser interpretada da seguinte maneira: não é porque uma ideia se reproduz historicamente que ela é *boa*. Para a coordenação da referida

⁷⁷ Os relatórios das escolas e a entrevista da coordenadora apontam para a força da argumentação quando é o próprio auditório que passa a fazer uso deles.

instituição, o que existe é um desconhecimento em larga escala das consequências desse tipo de violência (*bullying*) que apenas as “vítimas” conhecem em profundidade, afinal são elas que em casos extremos ficam deprimidas, se automutilam, cometem suicídio e/ ou *amok*⁷⁸. E assim, os especialistas reforçam a retirada da inércia também com base no lugar da qualidade, o qual toma corpo em uma forte argumentação pragmática e de vínculo causal que clama pela sensibilização do auditório para que se coloque “no lugar do outro”. O seguinte excerto, por exemplo, nos remete ao exposto:

Não se trata aqui daqueles atos isolados de violência de qualquer tipo, mas dos atos de agressividade repetidos, autênticos assédios, praticados contra algumas crianças nas escolas por seus próprios colegas. A maioria das pessoas sabe dessas situações, mas não aprenderam a valorizá-la porque desconhecem suas consequências. Ou não as conhecem tanto quanto as vítimas (LOPES NETO e SAAVEDRA, *op. cit.*, p. 11).

Haja vista essa perspectiva, a argumentação possui grande peso, pois as consequências às práticas de *bullying* podem ser desastrosas e muito graves. Os mesmos casos extremos, porém, conforme analisa Pino (2007), impedem, não raras vezes, a percepção da significação em jogo, permanecendo na dramatização. Isso também pode ser utilizado como recurso para movimentar o auditório do lugar comum que antes reconhecia o *bullying* apenas como uma brincadeira. O orador questiona: mas que brincadeira é essa que pode levar a estudantes como Edmar⁷⁹ a figurativamente massacrar a escola? Reportagens como as do jornal *O Globo* de 28 e 29 de janeiro de 2003 atingem a sensibilidade do auditório. Segundo consta nas referidas matérias, o aluno desta escola era constantemente humilhado por sua condição física (excesso de peso) até mesmo quando emagreceu (chegou a perder 30 quilos) e pela situação social (era filho de agricultores e trabalhava como pequeno comerciante local).

No caso da analogia que é utilizada pelo orador no ato da entrevista, câncer é indubitavelmente reconhecido como uma doença grave, portanto preocupante, individual e coletivamente, o qual possui, para mim, a semelhança estabelecida. A argumentação

⁷⁸ Trata-se da reação da vítima quando decide matar a todos os que encontrar pela frente nas escolas em que estudou e sofrera as agressões. Em alguns lugares do mundo, inclusive no Brasil, encontramos esse triste episódio, no qual inúmeras experiências de vida são rompidas de uma só vez, trazendo luto e consequências psicológicas negativas para toda uma sociedade.

⁷⁹ Caso que ocorreu na época, quando um aluno entrou em uma escola de São Paulo e matou vários colegas, baleando inclusive professores e caseiro. Após o atentado, ele se suicidou.

complementa a justificativa no seguinte aspecto: quando não se conhecia o câncer, mesmo assim sofria-se com ele. Isto é, o “fato” de conhecer ou não, ou seja, quero dizer “dar nome” e estudá-lo, não guarda relação necessariamente direta com o sofrimento que “a doença” gera nas pessoas. A ideia é que quando o reconhecemos, passamos a tratá-lo e, principalmente, a enfatizar a prevenção.

Há uma perspectiva reforçada pelo vínculo causal, a qual toma como base a conscientização do auditório para gerar reações alternativas:

As crianças *já estavam* conhecendo mais o problema, *já estavam* conscientes que aquilo não era de brincadeira, elas *estavam* sabendo que aquilo era um resultado de um comportamento inadequado, de um comportamento agressivo. Então elas *estavam muito mais conscientes*, *houve uma redução significativa dos casos de bullying* dentro da escola, houve uma participação muito interessante dos alunos. Mas, foi um período curto. Depois disso a gente não conseguiu um novo patrocínio, apesar dos bons resultados (da entrevista, grifo meu).

O vínculo estabelecido se reforça quando se desdobra em um *argumento de direção*⁸⁰: “Hoje você dá nome a isso; você caracteriza a doença; você prevê; você previne; você trata”. É através desse sentido em cadeia que a depoente, mais uma vez, contraria a tese da inércia. No ato da entrevista, a analogia é ainda reforçada por epanalepses⁸¹, como a que traduz a aflição da doença aos casos de *bullying*, pois esse estaria sendo reconhecido socialmente como “*cada vez* mais intenso, *cada vez* mais presente, (*cada vez/* eclipse) mais atuante”. A repetição da palavra também pode estar nos convidando a uma mudança de posicionamento frente a uma doença como o *bullying*⁸², tal como no câncer.

Essa argumentação, em seu conjunto, me parece convincente no tecido social. Isso porque ela indica embates fortes em relação à antítese, quando desconstrói a inércia em suas bases. Como vimos: o desconhecimento de um assunto não significa que ele não tenha relevância e exerça influências negativas; aponta um desdobramento das ações sucessivas no tempo e no espaço, o que costuma ocorrer na relação entre saberes e práticas legitimadas

⁸⁰ De acordo com a taxionomia já mencionada, o argumento de direção busca convencer o auditório acerca da inexorabilidade do direcionamento proposto.

⁸¹ Figuras de repetição (REBOUL, 2004).

⁸² Conforme sustentado no livro que resultou do trabalho da ABRAPIA, *bullying* é considerado um problema de saúde pública segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No texto de Barros (2011), vimos que essa posição também faz parte dos conceitos do auditório já que a discussão emergiu no cotidiano escolar quando se tratou dos temas “saúde mental” e “alimentação”.

pela Ciência; clama pela emoção do auditório ao sugerir uma sensibilidade à aflição de quem estaria envolvido nessas práticas violentas, em especial do lugar da “vítima”; faz uso de um argumento como o pragmático que é largamente utilizado no cotidiano.

O argumento pragmático incide com força por se atentar menos à abstração, tampouco ele sugere grandes preocupações com termos conceituais, pois eles supostamente já estariam postos no “ato de conhecer”, isto é, tomar contato com os conceitos; do contrário, ele se volta para a vida concreta e para as ações imediatas das demandas geradas pelas relações sociais. Na ocasião, a questão é menos refletir e/ ou pensar a respeito das possíveis causas, mas agir a partir das consequências (urgências), sem necessariamente atentar para o resultado seguinte, pois sempre se espera de reações dessa natureza, aspectos positivos. Os números apresentados pela pesquisa são o alicerce desta perspectiva⁸³.

No entanto, destaca-se o risco do auditório desfazer a semelhança metafórica, caso entenda que *bullying* não é uma doença grave, desconstruindo a identidade atribuída, portanto não gozariam (câncer e *bullying*) da mesma urgência. Embora violência e *bullying* sejam hoje consideradas de saúde pública (LOPES e SAAVEDRA, 2003), nem todos compartilham dessa visão.

Segundo Meyer (2007a, 2007b), a primeira questão que pode ser colocada pelo auditório é: isso é o que dizem ser? Tomemos as primeiras considerações que dizem respeito à identidade, perspectiva essa atribuída na significação da analogia. Há sempre a possibilidade de uma desconstrução da semelhança de relações quando essas se ancoram em uma identidade, pois ela não é universal, tampouco está dada. Em outro ângulo, uma maneira também de se opor à argumentação está na própria analogia, segundo as contribuições do referido autor. Nesse caso, a identidade é reconhecida, mas a mesma, ainda assim pode não surtir o efeito desejado. Por exemplo, a entrevistada diz que “não vou fumar porque o fumo faz mal, provoca câncer de pulmão”, supondo que o auditório se coloque no lugar de “alguém consciente”. Porém, alguns desses sujeitos fumam independente dos problemas reiteradamente apontados, desconsiderando as possíveis consequências para si e para o outro. Isso aparece nas ponderações do auditório

⁸³ Por exemplo, a de que o *bullying* ocorre em todas as escolas (100%) e de que 40,5% dos alunos estão envolvidos com o fenômeno (LOPES e SAAVEDRA, 2003).

(coordenadora pedagógica), negando a possibilidade de um sentido único em relação à direção do argumento do orador:

O grande trunfo disso tudo foi que os alunos reconhecem o termo, sabem o que significa, mesmo que isso *não os impeça de praticar*. Então, sabendo do problema e tendo consciência do problema, eu acho já foi um primeiro passo no sentido de reduzir esse comportamento agressivo entre os alunos (da entrevista, grifo nosso).

Em função disso, mesmo se tratando de uma “grave doença”, existe a possibilidade de sustentação de uma contra - argumentação pragmática, por mais absurda que se pareça, a partir da qual se assume o risco e/ ou ignora-o, não dando relevância à questão⁸⁴. Percebemos, em mais um momento, que não há certeza e/ ou sentido único em se tratando de educação. Nessa questão, a orientadora pedagógica reforça, através da epanalepse, a importância de uma continuidade de práticas frente às violências: “mas as ações não são permanentes; elas têm que estar *sempre, sempre* trabalhadas, revisitadas”. Retomando Meyer, penso que a terceira maneira de se opor à argumentação não se aplica ao caso do orador, pois seria assumir a identidade e o predicado, mas questionar a autoridade moral de quem fala.

Guardadas as devidas objeções elaboradas, tal argumentação se contrapõe fortemente à inércia, provocando-a frente a alternativas culturais cujos valores éticos contemplem a busca por um *bom* relacionamento na escola. Esse aspecto está presente no discurso, o que indica o impacto de um programa antibullying na mudança de opinião do auditório, criando novas bases conceituais que levam a atitudes alternativas frente às práticas de *bullying*, antes escoradas na inércia e no silêncio. No que tange a esses aspectos, a mudança é percebida pelo próprio auditório:

Nós sempre procuramos nos posicionar diante de casos de bullying, embora não conhecêssemos essa palavra. A diferença é que antes, nós só agíamos quando a agressão era muito violenta e, agora, nós nos preocupamos com o que pode vir a acontecer e preservamos as crianças de um sofrimento maior (depoimento de uma diretora de uma das escolas citadas por LOPES e SAAVEDRA, 2003, p. 60).

⁸⁴ Certa vez, um taxista me disse que fumava durante muitos anos e nunca tinha acontecido nada de mal com ele, deixando a entender que existem exceções à regra de que fumar causa mal à saúde. Sua justificativa também se prende em uma argumentação pragmática, pois ele se concentra nas consequências examinadas pelo seu juízo ao qual faz uso para buscar uma justificativa.

Alguns dos relatórios trazem as vozes dos alunos para reforçar a ideia de mudança de concepção e dos valores morais, dentre elas: “sugiro continuar com o Projeto porque está acabando com o Bullying na escola”; as campanhas contra o Bullying estão ajudando a nossa turma”; os alunos perceberam que o Bullying só traz desavenças e que em uma sala de aula precisa-se de amor e respeito para se estudar em paz” (alunos da EM Embaixador João Neves da Fontoura). E ainda: “aprendemos que na Escola não se vem só para estudar, mas também a Escola é festa, amor e muito mais”; “aprendemos a ter educação, a amar o próximo e a perdoar” (alunos da EM Sérgio Buarque de Holanda) (LOPES e SAAVEDRA, 2003).

A conversa que tive com um dos estudantes que fez parte do programa, reforça a mudança de percepção: “todo mundo sabia o que estava fazendo, mas não sabia o significado de prejudicar e ser prejudicado (grifo meu)”. Pedro⁸⁵, também me diz que para os alunos foi difícil de entender, porém o trabalho deu resultado, principalmente nas salas em que o *bullying* era mais notório. Em sua opinião, “para os professores não foi nem tão difícil compreender”, confirmando que alunos e docentes muitas vezes partem do mesmo referencial em relação à temática, realçando a diferença apenas na reação aos novos conceitos postos em discussão.

4.2. Modelos e antimodelos: a defesa dos relacionamentos na escola como fonte de aprendizado

Outra argumentação de peso que sustenta as bases do orador está na alternância entre modelo e antimodelo⁸⁶.

O que percebo, William, é que as palestras morrem ali, entendeu? Parece que as pessoas querem conhecer, querem saber, mas não sei, eu acho que falta poderem bancar realmente, porque uma pesquisa você não faz do nada, você tem as despesas, você tem o trabalho dos profissionais, então eu tenho a impressão que o assunto acaba sendo tratado superficialmente, sem realmente se desenvolver um programa na escola que diga assim: olha aqui não, aqui nós vamos ter tolerância zero com o *bullying*; nós vamos aqui realmente desenvolver um programa prioritário para trata

⁸⁵ Nome fictício.

⁸⁶ Argumento no qual pessoas ou grupos podem servir de modelo ou antimodelo, haja vista o prestígio no qual os seus atos são valorizados (PERELMAN e OLBRECHTS – TYTECA, 2005).

dessas questões. O que me preocupa, William, é que eu acho que mais importante seria desenvolver um trabalho preventivo.

Então, o que a gente percebe é o seguinte: por um lado a escola, os professores, sabem que *isso existe, que isso* precisa de atendimento. Por outro lado não existe, digamos, uma política de governo para desenvolver um trabalho em relação *a isso*. Então nós fizemos esse trabalho porque não custou nada ao governo. Isso não foi um trabalho pensado, elaborado, bolado pelo governo. Isso foi uma pesquisa com patrocínio da Petrobrás. (da entrevista).

Nesses excertos, o que nos serve de antimodelo na argumentação são as políticas educacionais brasileiras e as práticas pedagógicas daí resultantes a partir das quais a depoente ressalta a superficialidade delas para lidar com o *bullying*. Estamos tratando no caso da educação pública⁸⁷. Sabemos que, no contexto brasileiro, existe um sentido comum, no qual um grupo social (políticos brasileiros) é rotulado como desinteressado e omissos à educação. Em uma relação entre ato e pessoa, o que se origina das políticas vigentes são intervenções insuficientes e inadequadas, isto é, um antivalor. O orador destaca: “há um interesse, as pessoas querem saber, mas não tem condições de bancar”, o que subentende que sem essas condições fica inviabilizada a proposta, já que as políticas educacionais não correspondem ao que se deseja.

Por sua vez, o modelo aponta para um trabalho preventivo composto por um programa que trate dessas questões continuamente. Uma solução alternativa apontada está centrada na instância governamental, em buscar parcerias com as empresas que tenham interesses em contribuir com a proposta antibullying. Mas, segundo é reforçado em vários momentos nos documentos analisados, não existem soluções simples para os casos, cabendo também aos profissionais de cada unidade escolar buscarem saídas estratégicas. O conjunto indica uma mudança de cultura.

Dando continuidade aos argumentos dissociados para a escola pública, Lúcia questiona a crença de que ela é gratuita. Por extensão, problematiza uma opinião de causalidade na qual os pesquisadores deveriam, seguindo tal crença ingênua, contribuir sem retorno financeiro, mais uma vez recorrendo ao antimodelo. Nesse contexto, ela utiliza a ironia para provocar o antimodelo:

⁸⁷ Há uma dissociação em relação às escolas particulares, comentadas a seguir.

Muitas vezes as pessoas da escola pública diziam: ‘você já pediu para dar um *jeitinho* lá?’ Então eu acho que aqui as coisas ficam no *jeitinho* brasileiro, entendeu? É aquela história: ‘amigos da escola’. Mas uma pesquisa dessas não se faz com um amigo que é simplesmente um curioso, que vai lá e faz uma *açãozinha*. Era preciso que fosse desenvolvido um programa, um projeto.

Nem vem a verba do governo e nem ele busca uma parceria com uma empresa que possa financiar uma pesquisa seria dentro da escola pública. Então fica essa *coisa de comadre*. Eu vou lá porque *sou boazinha*, porque eu faço *trabalho voluntário*, ou lá e falo para eles, mas ninguém dá valor ao trabalho que você faz; *you está aí queimando as pestanas, estudando*, depois vão querer que você trabalhe de graça, porque não vai ter quem financie seu trabalho, sua pesquisa, a aplicação de sua pesquisa e aí as coisas morrem (da entrevista, grifo meu).

Nos recortes anteriores, o uso do diminutivo reforça o tom irônico em relação ao “pesquisador-voluntariado”. Como toda ironia, ela quer dizer exatamente o contrário: pesquisadores não são “amigos da escola”, mas profissionais que investem recursos para que tenham um retorno e sejam valorizados socialmente. A argumentação se reforça ainda na personificação das palestras. Elas “morrem”, isto é, não ganham vida nas ações concretas dos sujeitos em função da maneira como elas são feitas. O uso da repetição de palavras indica a preocupação de convencimento e o valor atribuído a essa questão.

Além da perspectiva política educacional, o antimodelo/ modelo das práticas pedagógicas fica ainda mais perceptível no excerto seguinte quando realça os valores educacionais em jogo:

A gente precisa pensar no *relacionamento* desses jovens, no *relacionamento* dessas crianças. A gente tem que pensar que, eu acredito nisso, né? A Escola se torna impossível para a criança, para o jovem que vive sob a pedra do medo. Como aquela criança, como aquele jovem em primeiro lugar vai poder estudar, vai poder ter energia, vai poder ter interesse pelo estudo, se ele está vivendo sempre de uma forma tensa, ameaçado, vendo os outros colegas serem ameaçados, com medo de se tornar também uma das vítimas, então esse clima, em primeiro lugar, a questão da aprendizagem mesmo, e paralelamente a isso, a questão da formação de ser. O que eu acho que a escola não pode deixar de lado, né? A escola não pode ser só uma transmissora de informações; a escola tem de assumir esse papel de formadora de pessoas, e a gente precisa pensar no *relacionamento* desses jovens entre si (da entrevista, grifo meu).

O mesmo é encontrado no livro, tal como destacado no seguinte excerto:

Assim, uma escola que estimule demais a competição, pode favorecer esse clima de agressão entre os alunos, quando o que é valorizado é a nota

alta, é o sucesso, que deve ser atingido à custa de excessivo desgaste para muitos. De um modo geral, essas são as escolas que, na realidade, dão muito valor ao conteúdo e à informação, ainda que teoricamente se digam preocupadas com o relacionamento interpessoal. Isso faz com que o clima se torne tenso, gerando muita ansiedade das pessoas (LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003, p. 33).

Junto ao antimodelo/ modelo há um forte vínculo causal, pois se a criança sente medo nesse espaço (que supostamente se preocupa apenas com provas e resultados) ela não pode ter êxito ou terá bem mais dificuldades do que as outras. Questiona-se um tipo de desigualdade que se sustenta na diferença hierárquica de qualidade da permanência do aluno na escola. Nesse contexto, o discurso problematiza os valores competitivos e individualistas que estão presentes na sociedade, incorporados à dinâmica escolar através, sobretudo das notas avaliativas do tipo classificatórias.

Contudo, o orador faz uma dissociação. Enquanto a escola pública tem problemas com a política educacional; a escola particular tem outros problemas por funcionar tal como uma empresa. Nesta última, a relação entre gestores, professores e pais tem sido substituída por uma relação entre empresário, administrador e cliente. Há determinadas condições, então, que impedem significar a escola de maneira generalizada. O objetivo do argumento é exatamente separar o que, aparentemente, está unido, ou seja, quando falamos de escola, públicas e privadas respondem a condições bem distintas. No caso da particular, há problemas específicos no que tange ao desenvolvimento de um programa antibullying, pois há o risco dos pais mudarem de instituição, fazendo com que haja perdas financeiras, assim elas ficam em uma postura defensiva.

Acho que outro grande problema, hoje a escola acaba abrindo mão dos seus pressupostos para não perder o cliente, não perder o freguês. Ela se tornou uma empresa e ela precisa do dinheiro para ficar com as suas portas abertas. É complicado. Eu sei que isso é complicado. Mas é preciso que a escola tenha seus pressupostos muito firmes, que acredite neles e que não abra mão desses pressupostos para agradar a família. Eu acho que a escola é quem tem que entender de educação; então ela não pode caminhar ao sabor de pressão dos pais. Os pais não são entendidos nesse assunto (da entrevista).

Eu acho que na escola particular uma das dificuldades que percebo é essa atitude defensiva da escola. Eu acho que especialmente a escola particular acabou se tornando uma empresa, e aí existe toda uma competição, essa questão e que se você admite que existe bullying na escola talvez os pais

achem que essa escola não é boa, pois se tem bullying lá dentro não vou botar meu filho lá, vou pra outra. (da entrevista).

Como já disse, há uma marcante presença da personificação da escola tanto na entrevista realizada com a coordenadora da ONG, quanto no livro. De tal maneira, a instituição escolar ganha características humanas. Em excerto anteriormente assinalado, destaco: “a escola não pode deixar de lado”; já no livro: “a escola pode ou não estimular”; “as escolas dão valor ao conteúdo e à informação”; e ainda “[as escolas] se dizem preocupadas”.

Uma escola transmissora de informações⁸⁸, a que não se ocupa com os relacionamentos, que não percebe “o humano por trás do número”, que não assume a formação integral, é o grande antimodelo que perpassa toda a argumentação. “Você não está olhando como aquele que tirou 9; aquele que tirou 4 em matemática; 5 em português, ele vai ser reprovado porque se você olhar lá no gráfico das notas deles está ruim. Mas e ele? E o aluno que está por trás disso? Quando ele é olhado como pessoa?” (da entrevista).

Por sua vez, o auditório também parece se sensibilizar com o exposto:

O que nós precisaríamos é desenvolver mais atividades que visem ao relacionamento melhor entre os alunos: oficinas, atividades grupais, esportes contribuem bastante para melhorar o relacionamento (da entrevista da Regina).

O projeto Bullying é uma semente plantada através da conscientização dos alunos sobre a importância do respeito a si próprio e ao outro, valorizando a solidariedade, a união e a ética. O projeto surgiu num momento importante, contribuindo plenamente para o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido em nossa escola (relatório da EM Calouste Gulbenkian).

Acreditamos que nossa Escola ‘acordou’ para a necessidade de intervenção nas relações entre as crianças, com o desenvolvimento do projeto; esperamos que consigamos agir em função desse despertar (relatório da EM Sérgio Buarque de Holanda).

O relacionamento, conforme defende o orador, parece ocupar espaço de maior atenção no auditório. Os três excertos reforçam a afirmação. Os relatórios sinalizam

⁸⁸ Como dito, a personificação foi discutida a seguir.

aspectos interessantes. A metáfora da semente sugere que a proposta aparece em um momento importante para aquela escola, podendo-se inferir que estamos lidando com uma transição na unidade a partir da qual a ética passa a ser assumida pela instituição escolar. Todavia, nos baseando na metáfora, se trata apenas de uma semente, destaca-se, então, que há um longo trabalho pela frente para que se faça uso dos frutos. Assumindo a incerteza, a árvore poderá, ou não, dar os frutos conforme o desejado. No outro exemplo, novamente a escola é revestida de características personificadas. Desta vez, ela acorda de um sono (profundo?) que aponta, ao norte, à continuidade de um trabalho a respeito do relacionamento entre as crianças. A formação é mais uma vez apontada como estratégica para essa mudança:

A formação desse professor numa linha mais humanista, numa linha mais preocupada com a pessoa, o ser humano, sensível a essas questões, com o olhar que veja o outro como um todo, como ser integral, porque eu acho que isso é uma coisa que prejudica muito o clima da escola. *A escola quando se preocupa com o padrão de produção*; muitas das vezes ela cria uma tensão lá dentro, uma competição entre os jovens – isso acontece muito na escola particular, que está preocupada em fazer parte do ranking – então, primeiro ela não dá espaço, não dá tempo para trabalhar as questões de relacionamento, da conduta, e por outro lado ela cria um clima de tensão enorme, porque se o jovem está ali precisando tirar a nota 10, porque se ele tirar 9,9 ele talvez não entre em medicina (da entrevista).

Concernente a esses aspectos, há muitas críticas acumuladas a respeito do modelo ou diríamos, antimodelo conteudista em educação que se reiteram no campo, configurando um discurso mais ou menos coeso. Lembremos que Paulo Freire se opôs, ao largo de sua carreira profissional, a uma educação bancária que apenas visava depositar conhecimentos nos alunos. A escola moderna de Comenius - cuja abordagem metafórica se sustenta na ideia de que os alunos são “páginas em branco” para serem impressas – é mais uma vez provocada nesse discurso. De outro modo, a aposta abraçada pela ABRAPIA é em uma educação humanista que encontra correspondência, como visto, no auditório. Nessa perspectiva, os relacionamentos ganham a leitura contemporânea da questão multicultural.

O que a gente pode fazer para melhorar o relacionamento? Eu acho que por aí entra a questão da educação intercultural, do multiculturalismo, do respeito entre as pessoas, do trabalho com a tolerância, no sentido real da tolerância: ‘vou dar uma colher de chá para ele’. Não é isso. É você

aprender a respeitar o diferente; a se respeitar como pessoa; a exigir que os outros te respeitem como pessoa; saber lidar com isso; saber se defender das agressões; a trabalhar a questão das diferenças nos relacionamentos; fazer esse trabalho intercultural (...) (da entrevista).

No que tange à visão multicultural adotada, uma perspectiva crítica questionaria a respeito das relações de poder, não percebidas explicitamente. Por exemplo, o assunto permaneceria apenas no relacionamento e/ ou implicaria em uma revisão total da própria instituição, compreendendo múltiplos aspectos como o conhecimento, o ser e a ação⁸⁹? Incluiríamos a violência em suas múltiplas dimensões, tais como a que a própria instituição escolar produz⁹⁰? Permanecer em uma escola em que não se lute para combater os preconceitos, as formas de discriminação e os estereótipos consolidados ao longo do tempo que ainda revelam relações colonizadoras não seria por si só uma violência?

Já uma postura pós-colonial e/ ou pós-estruturalista não deixaria de atentar para o lugar da diferença no discurso. Isto é, questionaria: quem seria o diferente e quando ele o deixaria de ser? Poderia enfocar, inclusive, que diferença estaria sendo considerada e/ ou o que seria diferença para a depoente, buscando situá-la na fronteira entre “o que é ou não é”. Penso que todas as contribuições são interessantes. Porém, transcendendo a crítica e a relação de poder linear (de um discurso para outro construído sob condições distintas), não exigirei uma argumentação “perfeita” (ao meu gosto) que contemple todas as questões e tensões de um campo complexo como a educação multicultural. Como procurei tecer teoricamente, “a diversidade” e o “respeito às diferenças” pode ser um ponto de partida. Embora o material escrito tangencie a discussão, posso reconhecer que partilho desse acordo com o orador, uma vez que ele se posiciona no campo a favor de uma educação multicultural.

(...) não é só uma questão de constatação da diferença, é o tirar proveito da diferença – tirar proveito no bom sentido, não no sentido lá do Gerson [se refere à lei de Gerson], mas tirar proveito no sentido de aproveitar o que tem de bom em cada um; fazer com que essas diferentes culturas interajam, essas diferentes pessoas interajam, fazer com que aquele aluno que é talvez agressivo possa aparecer de maneira positiva, que a gente possa aproveitar a agressividade dele de uma forma construtiva, objetiva, não discriminando, não botando para fora; tentando entender por que esse aluno está agressivo assim; o que está acontecendo; o que houve na casa

⁸⁹ Epistemologia, ontologia e axiologia.

⁹⁰ Vide capítulo 3.

dele; de onde ele está trazendo essa agressividade. Fazer os colegas entenderem que o clima amistoso pode ajudar esse aluno a se integrar nessa escola (da entrevista).

Olha, eu acho que realmente se você pensar em termos de prevenção, eu acho que trabalhar essa questão do relacionamento, da relação, da educação intercultural, fazer os jovens entenderem que *a diferença é uma coisa positiva; que o diferente tem que ser respeitado, tem que ser aceito* (da entrevista).

Aproveito as falas nos excertos anteriores para reforçar algo que apontei teoricamente. Independente da perspectiva multicultural em jogo - ou seja, se esta tende mais para um discurso folclórico, crítico ou pós-colonial, afirmar a dimensão das diferenças no relacionamento, ainda que ela seja compreendida como sinônimo de diversidade, me parece positivo, no que tange a busca pela construção de uma ética para a convivência entre seres humanos que possuem distintas maneiras de pensar, se posicionar, sentir, agir, enfim, significar o mundo em que vivem.

Quem sabe em algum momento, em larga escala, não possamos partir da ideia radical frente à própria diferença, desconstruindo-a em suas bases, cada vez que ela, performaticamente, emergir no discurso. Num mundo-além, isto é, pós-colonial, conforme nos posiciona Bhabha (1998), às vezes nos encontramos com essa postura. Mas, por enquanto, somos poucos os que conseguem pensar (e sentir) na fronteira.

No caso, seria possível então provocar o orador a mudar de enfoque, sustentando não que “o diferente teria que ser respeitado”, mas que todos nós é que devemos nos perguntar o que é diferença? Quem é o diferente? Quem é esse outro que parece ser, muitas vezes, fonte de todo o mal? Onde está essa divisão? O que nos garante estar sempre em posição de mesmidade senão a própria linguagem? Quais seriam os critérios dessa fronteira? Cor de pele? Gênero? Condição social? Em que medida “diferença” tem sido compreendida e sustentada?

Enquanto o acesso a desnaturalização e a desconstrução não é viável a muitos navegantes, o sentido retórico da negociação das distâncias permite-nos manter a sintonia com o diálogo entre todos. O multiculturalismo pressupõe que nem todos devem pensar e a sentir *igual*..

No livro resultante do programa da ABRAPIA, há algumas menções às diferenças individuais, tais como aspectos ligados às características físicas, à religiosidade e à “condição de ser negro” etc. Um dos valores preconizados é exatamente o respeito. A palavra individual é bastante enfatizada pelo orador, pois ela busca contemplar aspectos “físicos”, ligados ao “corpo” e/ ou a uma das suas partes intoleradas pelo padrão normativo, como o excesso de peso, dentre outras características percebidas pela experiência dos sentidos da *forma* (in – forma – ações). A epígrafe do livro foi produzida pelo próprio coordenador Aramis Lopes: “Todas as crianças e adolescentes têm direito a escolas onde existam alegria, amizade, solidariedade e respeito às características individuais de cada um deles” (LOPES e SAAVEDRA, 2003, s./ p.).

Destarte, a identidade, conceito central em vários campos, incluindo no multiculturalismo, parece ser dimensionada, sobretudo, como *autoconceito*, tangenciando os aspectos políticos-culturais atuais. Por exemplo, o questionário que dá corpo às pesquisas, realça uma posição contra a discriminação, a humilhação e os apelidos de diversas ordens (embora saibamos pouco sobre o conteúdo) em breves momentos. Porém, é na entrevista – algo bem mais recente – que o discurso aparece explicitamente, tal como vimos anteriormente.

O orador, embora em outra linha de investigação/ atuação, sinaliza que já se situa no debate multicultural e compreende que relacionamentos vão além dos indivíduos. Para quem se posiciona explicitamente no campo, esse relevante aspecto do campo da psicologia está inseparável do plano político e do sentimento de pertencimento coletivo, o que aponta para a possibilidade de construção de quadros teóricos híbridos. A tese é exatamente essa: a de que o *bullying* não seja percebido como uma ação isolada entre dois ou mais indivíduos, mas que seja igualmente compreendido como uma cultura que tem como base a totalidade de significados e sentidos que circulam em uma sociedade, bem como os investimentos afetivos (valores) daí resultantes.

Lembremos que a condição de abertura do presente quadro teórico me permite inferir desta maneira, pois não espero construir/ encontrar um discurso único, cujas características o encerrem como homogêneo e peremptório - a partir do qual consolidaríamos o propósito de um gabarito para verificarmos o quanto o sujeito está mais

ou menos próximo dele. A polissemia e a revisão constante de posicionamentos me afastam da ideia de apenas “olhar” o que falta no discurso dos outros. O pesquisador não apenas olha, mas sente e interfere como “observador”. Além disso, uma ética multicultural se faz na ideia da incompletude de uma única cultura, sustenta Demo (2005). Isto é, nos fazemos “com” e não “sem”. Estamos interagindo a todo instante dentro de certas condições, o que, a meu ver, torna mais profícuo não esperar que algo deva ser sempre conforme desejo. De outra maneira, talvez seja mais interessante elaborar em que medida encontra-se o jogo de forças na hibridização discursiva e, assim, quiçá seja mais pertinente perceber de que lugares nos falam os sujeitos dentro das (im) possibilidades.

Destaca-se então, no orador, o cunho humanista a partir do qual reconheço uma *educação multi/ interculturalista* como um apoio para pensar a valorização da diversidade cultural, como vimos, um ponto de partida no qual a tolerância se configura coerentemente como um mínimo ético. Nesse ponto, levanto algumas questões cuja finalidade é heurística, não julgadora, conforme sustentei: em que medida se apóia a relação de poder entre orador e auditório? E se os sujeitos insistirem em não reconhecerem as práticas de *bullying* como violentas? No plano político, existe um lugar para discutir as identidades coletivas articuladas à proposta antibullying empenhada?

Haja vista tais problematizações, continuo a tecer a análise sobre os principais argumentos encontrados no discurso que visou atingir a comunidade escolar e mobilizá-la em prol de práticas antibullying. Nesse contexto, encontrei uma possível resposta para a primeira questão com base no apreço que a oradora atribui ao auditório, o que indica uma relação de poder que busca a horizontalidade. Ela está cônica da autoridade, expressa em alguns momentos de sua fala, por exemplo, quando enfatiza o papel do pesquisador na socialização de saberes. Mas, além disso, a referida instituição e a entrevistada sustentam como igualmente relevantes: a condição de diálogo com os alunos; a preocupação com o desdobramento dos discursos na escola; a forma de intervenção na instituição, respeitando o princípio democrático da autonomia.

E uma das coisas que impressiona, William, é a seriedade com que esses *meninos ouvem* o assunto, *ouvem* as palestras sobre *bullying*, como *eles*

participam. Não fica ninguém tomando conta; fica todo mundo dentro da sala. Eu conversando com *eles*, sozinhos. *Eles* ficam interessados, *os olhos vibrando*, atentos; *as orelhas você vê* que estão captando a mensagem. *Eles* estão interessados, *eles* pensam, *eles* dão sugestões, *eles* podem participar dessa maneira (da entrevista, grifo meu).

É o assunto que interessa *a eles*, diz respeito à vida *deles*. *Eles* querem falar sobre a vida. *Eles* precisam disso. E isso melhora a qualidade do relacionamento, da dinâmica de aula, da qualidade do estudo *deles*. *Isso é humano*. Se você vai trabalhar numa *empresa que te trata como um número*, um objeto, uma peça mecânica, você não vai ter motivação para trabalhar. Criança também, se ela chega lá e vira um número, se ninguém reconhece ela como pessoa, se não há espaço para ela se colocar, para ela colocar as dúvidas da vida, pra que é que ela vai? Imagina isso na escola pública (da entrevista, grifo meu).

Os argumentos presentes nos excertos reforçam a horizontalidade na relação, bem como a procura por um diálogo significativo. A marcante presença das figuras de linguagem parece indicar a ocupação do orador com os alunos enquanto seres humanos, coerentemente. A repetição de palavras ou epanalepse não se dá ao acaso, mas realça no discurso qual era o enfoque de atuação. Isto é, se “eles” (o auditório) estão interessados ou não, se estão ouvindo, se pensam a respeito, se sugerem, se participam, pois “isso diz respeito à vida deles”. A resposta parece positiva já que os “olhos vibram” e “as orelhas permitem ver que captam a mensagem”, o que salienta, como toda metáfora, algo que se deseja enfatizar por meio de uma comparação.

Já o recurso da apropriação metonímica “meninos” (não havia só meninos no programa) surge no discurso por algum motivo. O grupo de participantes a que o orador se referia era exclusivo do gênero masculino? Então, por que apenas os meninos foram mencionados? Por acaso, teria o orador esquecido de que o programa é empenhado nas escolas independente do gênero? Caso contrário, as meninas participam menos do que os meninos das ações desta natureza? Ou a representação (entre os gêneros) teria posições diferenciadas em função da violência física (atribuída com maior peso aos meninos) nas práticas de *bullying*? Enfim, também pode ser apenas um “vício” de linguagem atribuir visibilidade aos homens como representação universal. Uma hipótese está centrada no aspecto quantitativo, talvez ela lembre de um momento no qual havia bem mais meninos do que meninas envolvidas no projeto. Porém, a distinção de gênero pode se concentrar em um resultado de pesquisa, já que as características do *bullying* costumam ser diferente entre os

grupos das meninas e dos meninos. No livro, a propósito, há a informação de que os meninos estão mais envolvidos com o *bullying* do que as meninas, além da especial tipologia (maior ênfase na agressão física), enquanto as meninas fazem uso, sobretudo, de apelidos e difamações. Outra razão então para a distinção pode estar em uma preocupação social com o tipo de manifestação da agressividade masculina.

4. 3. A identidade e a definição nas práticas de bullying: alguns pontos de tensão

A coordenação da ONG ABRAPIA se preocupa com o desdobramento da utilização dos termos propostos (agressor, vítima e testemunha). Há o risco do discurso antibullying resultar em estigmas que pouco ajudaria os alunos, podendo, até mesmo, agravar a situação. Mencionado no livro estudado, isso geraria um alcance pedagógico limitado em virtude da discriminação, dos preconceitos e do estereótipo encarnado nas figuras classificadas. Demonstrando tal sensibilidade, os termos comumente utilizados na literatura de referência sobre *bullying* foram substituídos por: “alunos - alvos”; “alunos - testemunhas”; “alunos - autores”; “alunos - alvos/ autores” (LOPES e SAAVEDRA, 2003).

Nesse aspecto, alguns podem ainda questionar a classificação, uma vez que remeteríamos a uma definição que não daria conta do fluxo cultural, o qual seria muito mais dinâmico. Trata-se de uma questão de paradigma de pesquisa. No meu entender, o recurso sana os efeitos, pois leva em consideração um lugar comum (alunos) e ainda remete a instâncias temporárias ligadas à ação (alvo, autor, testemunha), no entanto, cumpre salientar que nem todos os documentos apresentam essa categorização. Talvez seja difícil rejeitar o argumento de identidade quando se trata de reconhecer um perfil de saúde. O *mapa do professor*⁹¹, por exemplo, ressalta que: *agressores* são os que aplicam atos de *bullying* sobre os outros. *Alvos* são as *vítimas* de *bullying*. Já *testemunhas* são obrigadas a viver em um ambiente de intimidação, ansiedade e medo por intermédio desta prática. Todos eles reforçam uma identidade, em contrapartida, também cabe dizer que o enfoque da ação é na intolerância ao *bullying*, não aos jovens e crianças “agressores”.

⁹¹ Documento distribuído nas escolas com fins de orientar a ação docente.

Por sua vez, na entrevista da orientadora pedagógica, encontrei um argumento de dissociação associado a uma causalidade, já que parece estar fortalecido em bases que associam a pobreza à violência.

Estudar o comportamento de adolescente que vem dos traços mais populares, que é um pouco diferente no comportamento dos alunos de outras classes sociais, que trazem já todo um sentimento negativo, baixa estima; tudo isso contribui com comportamento mais agressivo, vários tipos de carência, ausência do pai, da figura paterna, certa negligência também, negligência familiar – tudo isso contribui (da entrevista).

Existe, então, um entendimento e um sentimento no auditório de que jovens pobres são distintos de jovens economicamente mais favorecidos. Essa dissociação de classe social pressupõe uma homogeneização na qual, de um lado há um grupo de pessoas que aparentemente não precisa ser estudado, está tudo bem com eles, ou não é o nosso interesse, já que lidamos apenas com os jovens pobres. Embora tenhamos, nessa perspectiva, que pesquisar mais sobre eles e/ ou o que fazer com eles dentro da escola, suas características estão bem definidas: possuem sentimentos negativos, carências afetivas (sobretudo pela ausência do pai), negligência familiar e baixa autoestima. A causalidade está na relação direta entre essas características identificadas pela orientadora educacional - generalizada e homogeneizada - e a violência na escola.

Cumprе ressaltar que tal posição argumentativa não aparece em nenhum dos relatórios das escolas. Não posso dizer que se trata de uma perspectiva do auditório (mas que emerge no auditório). Não me parece factível afirmar categoricamente se é uma opinião pessoal da orientadora e/ ou se o auditório silenciou-se a respeito na elaboração dos documentos. Todavia, este é um argumento que pode ser encontrado na opinião de parte do auditório a respeito dos alunos.

Do meu ponto de vista, sustentei que a vida cotidiana não é estanque e que os lugares não são fixos. Esse “jovem pobre” dissociado da totalidade não passa de uma abstração mental, mas que, como discurso acaba ganhando peso nas representações culturais. No máximo, posso destacar algumas tendências sociais, cōnscio, ainda, de que não há homogeneidade, todavia, mais uma vez enfatizo: não se trata apenas de convencer o auditório a mudar o discurso, aparentemente preconceituoso, mas compor novos e variados

elementos para que avancemos na compreensão da vida social concreta, possibilitando irmos além de dividir e classificar.

Já no ponto de vista da área da saúde, embasada por um determinado referencial científico, as categorias servem ao propósito de mapeamento em larga escala, informando-nos a respeito de uma situação tão desagradável para o clima da escola. Elas se sustentam legitimamente dentro de uma abordagem. Sugiro, portanto, uma complementação (não um antagonismo) entre as áreas de conhecimento envolvidas, a educação e a saúde.

Uma educação ética multicultural irá relativizar os “lugares”, já que atenta para a fluidez cotidiana na qual não existe uma identidade fixa, mas um constante sustentar diante de cada contexto e das relações sociais que se estabelecem. Ademais, a significação atende ao caráter polissêmico. Pesquisas quantitativas e qualitativas, bem como referenciais teóricos e campos distintos, configuram especial relevância, pois se complementam. Enquanto uns tendem a uma visualização mais ampla da questão, porém dando margem a estereótipos; outros enfocam o cotidiano em sua dinâmica, contudo sem o poder generalizado da anterior.

Embora o orador mencione o campo do multiculturalismo, encontrei poucas alusões explícitas a respeito do envolvimento das relações de gênero, raça/ etnia, sexualidade, regionalismo e outros com as práticas de *bullying*, conforme encontrado no trabalho de Barros (2011) referente à dimensão étnico-racial. Com base apenas no livro e na entrevista, suponho que, para o orador, os apelidos podem recorrer a esses discursos e que as discriminações mencionadas podem ter como motivo as condições sociais representadas em uma enunciação. As atitudes enumeradas na categoria “agressor” apontam para apelidar, gozar, sacanear, implicar, ignorar, discriminar⁹², isolar do grupo, humilhar etc. Todavia, o conteúdo não está explícito.

Apesar disso, todas essas manifestações compreendidas como *bullying* podem compor, no cotidiano escolar, uma ênfase racista, homofóbica, machista, dentre outros. Barros (2011), por exemplo, ao pesquisar o cotidiano escolar com a metodologia de

⁹² Sustentada pela ABRAPIA como não respeitar as diferenças entre as pessoas.

pesquisa - intervenção, encontrou uma associação entre *bullying* e racismo. Nessa condição, crianças até se automutilam por não suportarem a pressão num ambiente tão hostil aos seus valores de si. A ideia, então, é apenas ampliar as possibilidades de conexão com o plano cultural, já que os discursos, quando não explorados, podem permanecer presentes na invisibilidade e no silêncio.

A narrativa a seguir, a propósito, indica que a aluna compreende que apelidar gera reações desagradáveis, uma vez que uma pessoa se sente humilhada, gerando ódio e ressentimentos que podem durar uma experiência de vida inteira, num marcante vínculo causal. Porém, não encontrei o conteúdo desses apelidos nem a que remete o sentimento de humilhação na redação da criança, o que conduziria ao plano político, tal como emergiu nos estudos de Barros (2011).

O que eu entendi sobre bullying é que ele significa botar apelidos nos colegas, mas não só isso, mas também afeta a vida pessoal da pessoa, como, por exemplo, pode afetar no crescimento (ou comportamento), podem se tornar adultos com o comportamento antissocial, adquirindo, assim, atitudes delinquentes ou criminosas.

As vítimas de bullying, nem se quer pedem ajuda, pode até sentir ódio por dentro até que um dia não aguenta mais, e acaba fazendo alguma coisa errada, como, por exemplo, pode até machucar uma pessoa, ou até seus colegas. Para a pessoa que sofre bullying pode sentir-se humilhado, e até ter medo de ir à escola, então vamos fazer alguma coisa para tentar acabar com o bullying (trabalho apresentado na época por uma menina do 6º ano na EM Joaquim Nabuco cedido pela coordenadora, sic).

Isso posto, na intenção de buscar uma ética multicultural, penso que complementaríamos a proposta, levantando nas práticas educacionais subsequentes ou concomitantes a um programa desta natureza, as seguintes questões com o auditório: o que estamos entendendo como apelidos? Que apelidos são esses? De onde eles vêm? Qual é a sua força e em que medida se sustenta? Por que discriminamos alguém? Quais as razões e sentimentos envolvidos neste ato? Por que nos sentimos humilhados? Por que não se contrapor a eles, já que geram desconfortos? Essas e outras considerações podem ser um caminho de articulação e de trabalho compondo práticas pedagógicas que se contrapõem ao *bullying* e também aos discursos racistas, homofóbicos, machistas etc.

Ainda compondo o bloco de questões a respeito da relação orador-auditório, destaco a preocupação da coordenação da ABRAPIA com a autonomia das escolas na

criação das estratégias de ação, sendo, inclusive, uma de suas premissas de trabalho⁹³. O caminho trouxe resultados interessantes, pois, ao considerar os relatórios de avaliação, encontrei uma riqueza na diversidade de estratégias elaboradas pelas diferentes escolas cuja intenção era construir práticas antibullying, por exemplo: trabalho com liderança estudantil, incentivando o protagonismo; trabalho com lideranças docentes (monitores e coordenadores do projeto); reuniões e assembleias frequentes; empenhos artísticos (poesia, teatro, dança, música e outros) com enfoque na questão; gincanas antibullying com exibição de cartazes, dentre outras configurações; livros e pastas de ocorrências, acessíveis a docentes e discentes; trabalho com mídias, tais como o jornal e a criação de telenovelas; o tema foi incluído no conselho de classe, como um critério de avaliação da qualidade de trabalho da escola; pesquisas diversas, com destaque para a utilização de personagens de desenhos animados que praticam *bullying*; pesquisas sobre o bem comum e a paz; criação de um perfil antibullying, *slogans*, símbolos, eventos esportivos, dentre outras⁹⁴. Alguns trabalharam com o conceito de maneira específica, enquanto outros optaram por incluí-los em termos mais amplos como *paz* e *amizade*, igualmente reconhecidos pela ONG como caminhos possíveis.

No entanto, parte do auditório levanta uma questão que cabe algumas observações.

Talvez alguns deles não compartilhem com o orador da ideia da autonomia, não havendo ainda um acordo consolidado. Existe, quiçá, uma cultura em educação a partir da qual se espera que as respostas venham mais elaboradas por parte daqueles que se propõem à socialização de saberes.

Como sugestão para o aperfeiçoamento do projeto junto às escolas, podemos indicar a elaboração de um pequeno manual para os professores, a realização de ciclo de debate para os professores, com especialistas no assunto e representantes da ABRAPIA, a realização de alguns eventos na escola para alunos, tipo apresentações musicais, peças de teatro, gincanas, aulas passeio, entre outros e o financiamento de oficinas para os alunos, como teatro, vídeo, dança, artesanato, já que não podem contar sempre

⁹³ As premissas são: 1) não existem soluções simples para lidar com o fenômeno; 2) cada escola cria suas estratégias, respeitando assim a autonomia institucional; 3) o sucesso demanda a cooperação de todos os membros da comunidade escolar. Cf. Lopes e Saavedra (2003).

⁹⁴ Cf. relatórios das escolas em Lopes e Saavedra (2003).

com o trabalho de voluntários (relatório da EM Joaquim Nabuco em LOPES e SAAVEDRA, 2003).

O que causa surpresa é que praticamente todas as atividades que foram solicitadas externamente foram construídas em outras unidades pela própria comunidade escolar, tal como destacado anteriormente. Isso indica o quanto seria relevante haver trocas entre as instituições, elas próprias funcionando também como parceiras multiculturais, porquanto há interesses em comum. O grande desafio seria, então, romper com uma cultura individualista, a partir da qual se escora no distorcido entendimento de que trabalhando isolados estamos sendo autônomos. Esse relevante conceito, para uma frente democrática, pode ser mais debatido, quem sabe, ressignificado.

O próprio auditório tece críticas a uma posição passiva (a que espera resposta sobre como fazer):

Alguns membros da comunidade escolar, que esperam do projeto fórmulas mágicas para resolvermos esses problemas, ficaram decepcionados ao perceberem que nós é que precisávamos mudar, nós é que precisávamos planejar ações para a compreensão do problema, na tentativa de sua superação (relatório da EM Sérgio Buarque de Holanda em LOPES e SAAVEDRA, 2003).

Por sua vez, a coordenação da ABRAPIA não silenciou às ponderações presentes no relatório:

Havia uma preocupação da equipe de coordenação para que o Programa não fosse entendido como um processo impositivo que interferisse no planejamento político-pedagógico das escolas e, muito menos, como uma sobrecarga de trabalho aos professores e funcionário, provocando reações de resistência à sua implantação.

Evidentemente, a medida certa do nível de relação da ABRAPIA com cada uma das escolas, nem sempre atendia às expectativas. Por outro lado, a própria equipe de coordenação, talvez de forma equivocada, entendia que deveria deixar que cada instituição se organizasse internamente, sem que fosse criado um vínculo de obrigatoriedade da presença da coordenação do Programa, para que o mesmo fosse executado.

A criação de monitores, particularmente nas escolas públicas, teve como objetivo maior o de personalizar a figura de um agente mediador capaz de influenciar a comunidade escolar, sem que fosse identificado como uma figura estranha a ela. Ao mesmo tempo, seriam as referências ao diálogo com a equipe de coordenação, levando informações e sugestões e dando retorno sobre as realizações de suas escolas (Observações da equipe de coordenação em LOPES e SAAVEDRA, 2003).

Destarte, a ONG reforça a premissa da autonomia e o apreço às condições do auditório, assim como identificado anteriormente. Não há uma resposta definitiva para o debate, a questão permanece em aberto, caso o auditório ainda compreenda que precisa de algo externo para a efetivação de seu trabalho. Ao mesmo tempo, parte dele realça não apenas a possibilidade, mas confirma que a escola pode fazer algo para interferir nas práticas antibullying.

Levado em consideração o exposto, penso ter argumentos suficientes para desconstruir três mitos que rondam o debate sobre *bullying*. Conforme ressalta Canen (2008), não há culpado nessa questão, muito menos é a “vítima”⁹⁵. A aposta é a de que os valores em jogo (socialmente construídos) é que tendem a determinar o peso da ação. A mencionada autora infere ainda que achar que a escola não pode fazer nada também é um mito. Isso se confirma no presente estudo. No capítulo anterior, vimos que há autores reconhecendo propostas positivas com educação moral em escolas brasileiras, nelas, se assume uma posição favorável a esse tipo de aprendizagem. E a desconstrução do mito ganha peso em meus estudos, pois independente de questão econômica, social e cultural, reconheço que houve mudanças positivas atinentes ao clima das instituições envolvidas com o programa. O terceiro mito é que se trata de apenas de uma brincadeira. Isso depende do que consideramos violência e *bullying* e ainda do sentido atribuído ao papel da escola na sociedade.

Não obstante, toda classificação tem uma dimensão arbitrária, a qual se corre o risco, em se desejar uma sustentação rígida, de cometer graves equívocos, não estando quiçá consciente de que possivelmente ignoramos algum aspecto que enriqueceria a hibridização presente nos discursos. Porém, a fim de focar aspectos centrais na presente tese, assumo que tal abordagem do orador se afina a um multiculturalismo humanista que toma a tensão igualdade e diferença como norte. Vejamos o porquê da afirmação.

⁹⁵ Podemos encontrar um argumento de vínculo causal que aponta para uma relação direta entre baixa autoestima e sentir-se culpado pelos maus-tratos que sofre, tal como identificado em notícia publicada no *O Globo* em 2002.

Como vimos, é recorrente o artifício da prosopopéia⁹⁶ pelo orador para marcar o *antimodelo* (educação tradicional/ valores de mercado). Retomando o excerto anterior: “Você não está olhando como aquele que tirou 9; *aquele número* que tirou 4 em Matemática, 5 em Português... Mas e ele? E o aluno que está por trás disso? Quando que ele é olhado *como pessoa?*” (da entrevista, grifo meu).

Em função disso, marca-se a conceituação de uma igualdade, uma vez que “pessoa” é um substantivo abstrato que procura igualar todos os seres humanos em termos de direitos e deveres, ou seja, cabe enfatizar a presença no discurso de Lúcia, de uma igualdade, independente das diferenças. Alunos são também pessoas, não apenas alunos. Isso é, guardam determinadas características que extrapolam a relação com o ensino e com as culturas. Iguala-se a comunidade escolar como um todo, em uma só categoria. Todos somos pessoas, não números.

A meu ver, haveria um problema em tal perspectiva, caso a igualdade fosse sustentada de maneira isolada, ignorando o peso das diferenças em termos de luta política. Algo que não foi, conforme explicitado a seguir. O limite do discurso da igualdade (em termos absolutos) estaria em reconhecer se uns são “mais pessoas” do que os outros, quando estes outros são sempre outros (repetição proposital), isto é, confinados em uma posição hierárquica subalternizada. Penso ainda, como contribuição do campo em que me situo, a negação da essência do que seria uma “pessoa”, ou seja, resalto a questão das desigualdades, do poder e da linguagem.

Conforme enfatizado, os acordos prévios afastam-nos da violência quando a argumentação a substitui na procura de soluções de problemas que podem ser a busca pela mediação de conflitos. Porém, para que os acordos se intensifiquem, defendo ser preciso considerar uma relação construída através de um universalismo *a posteriori* entre os múltiplos sujeitos, posições e disposições para o diálogo. Isso quer dizer que as relações não estão dadas, serão elas próprias objeto de reflexão constante. Há uma condição de abertura às incertezas de seus efeitos, bem como existe a possibilidade de tomarmos “o erro” como fonte de aprendizado, não desvio de um gabarito.

⁹⁶ Figura que personifica sujeitos inanimados (REBOUL, 2004).

Nesse sentido, o *mapa do professor* indica, em um dos seus itens, que é relevante: “demonstrar abertura para conversar com os alunos”. A principal sustentação dessa ação está na condição de autoria entre as partes envolvidas. Isso parece fazer parte da opinião do orador quando questiona: “o jovem não é visto dentro da escola”, portanto, não é autor; diriam alguns na linha mais freireana, “não tem voz”. Nesse caso, a ideia remete a uma identidade juvenil e a uma diferença cultural, porquanto há uma distância retórica entre jovens e não jovens. De tal modo, os alunos são, nessa perspectiva, pessoas e jovens. Isto é, iguais e diferentes ao mesmo tempo. Como apontado anteriormente, essa noção de igualdade e de diferença se hibridiza no referido discurso. No entanto, elas ainda dão pouca visibilidade a outras construções no multiculturalismo, como gênero, raça/ etnia, sexualidade, *deficiência* física. Uma discussão sobre *bullying*, cotidiano escolar e categorias como o machismo, racismo, homofobia e outras podem ajudar o campo do debate antibullying avançar com novos aliados e vice-versa.

4. 4. A força das figuras retóricas no processo discursivo: uma ênfase na proatividade e na continuidade de políticas e práticas pedagógicas

A possibilidade de falar de experiências de vidas concretas é um forte argumento que pode gerar um clima institucional mais favorável, isto é, onde o diálogo prevaleça sobre os diversos tipos de violência, incluindo os que partem da própria instituição. Conforme destaca Lúcia, “a escola” tende a *se preocupar* (uma prosopopéia que reforça a presença humana na escola) com ações pontuais e reativas. Assim, a depoente enfatiza lacunas na política, no financiamento e na continuidade das ações pedagógicas. Do contrário, ela salienta a relevância da coexistência de ações preventivas e reativas, uma vez que *bullying* ocorre, não raras vezes, de maneira silenciosa e prejudicial aos sujeitos, em especial aos jovens. Posso ainda inferir, acerca do argumento, que ele remete a uma apropriação de uma metonímia, não raras vezes, naturalizada no contexto educacional, no qual tende ser discurso comum tomar o todo (escola) para fazer menção às partes, ou seja, os agentes pedagógicos, que efetivamente se ocupam ou têm a possibilidade de se preocuparem com a trajetória escolar traçada.

Dando ênfase à personificação da instituição escolar, Lúcia chega a afirmar que a escola está “sedenta” de políticas curriculares, utilizando outra prosopopéia como reforço imperativo. A argumentação mencionada me faz lembrar uma “necessidade fisiológica”, ou seja, de natureza vital. Como antecipei, percebo que a personificação é uma figura central da depoente, explícita nos seguintes trechos da entrevista: “não tivemos uma Escola que dissesse assim: (...) Isso aqui não existe, o bullying”; “a Escola tem que assumir esse papel de formadora de pessoas...”; “A Escola, em geral, só pensa no bullying quando um fato desagradável já muito grave aconteceu. Não passa pela cabeça dela o que diz a literatura (...)”. Como já mencionei, a personificação também está presente no livro.

Levanto como hipótese a possibilidade da personificação tornar o orador mais à vontade para questionamentos, sem que o auditório se sinta melindrado com as possíveis críticas. Outra hipótese pode estar ancorada no próprio *ethos* do orador, já que a coordenação argumenta em defesa de uma educação humanista. No limite, a instituição escolar incorporaria as características humanas dos atores, reforçando a tese da ABRAPIA e contribuindo para a argumentação *antibullying* de maneira positiva.

De acordo com Reboul (2004), “a figura seria (...) uma fruição a mais, uma licença estilística para facilitar a aceitação do argumento” (p. 114). A força argumentativa da repetição, por exemplo, está na atenção e na lembrança, isto é, recurso convidativo para o auditório reforçar uma ideia pretendida: “(...) essa questão da *violência* entre os jovens, a *violência* nas Escolas”; “*tão* fortemente, *tão* atuante lá na Inglaterra” (da entrevista, grifo meu).

As figuras retóricas possuem poder argumentativo na possibilidade de ressaltar um aspecto como se fosse o único e/ ou o mais importante. No caso, estava presente quando a depoente chama a atenção para o problema; quando desqualifica a antítese da falta de importância; quando a mesma sinaliza a falta de uma política contínua *antibullying*. Não por acaso, quando perguntei a respeito de que direção tem tomado o combate contra o *bullying* na escola, a entrevistada responde como se fosse um trabalho de “enxugar gelo” e ainda afirma figurativamente: “(...) depois da casa arrombada a gente arranja um cadeado. Não adianta arrancar um cadeado para isso”.

Esse recurso avigora a pouca eficácia de um trabalho apenas reativo e sem continuidade: “Por isso é que eu te disse que a gente fica enxugando gelo, porque depois que a coisa já está muito grave é que vamos chamar um especialista para falar sobre o assunto”. Outro exemplo está no seguinte excerto:

Depois disso a gente não conseguiu um novo patrocínio, apesar dos bons resultados. Mas não conseguimos, e, pela falta de patrocínio, pela falta, digamos, de iniciativa do Estado, dar sequência a isso, esse programa acabou naquele ano de 2003; quer dizer, acabou não, porque algumas Escolas ainda me chamaram, a mim pessoalmente (...) eventualmente dar uma *ajudinha*, entende, sempre a coisa, *a leite de pato*, sem nenhum tipo de patrocínio, então nós íamos lá por voluntariado...mas sem que houvesse uma política realmente de redução ou conscientização do problema do *bullying* (da entrevista, grifo meu).

O uso do diminutivo “ajudinha” coaduna com a metáfora “leite de pato”, reforçando a ideia de inutilidade e precariedade que sintetizam a impossibilidade de se conseguir um resultado que não seja um mero paliativo, posto que não é possível tirar leite de pato. Portanto, é preciso, segundo a mesma, uma política séria de combate e de divulgação dos problemas relacionados ao *bullying* nos quais o relacionamento entra, conforme visto, como central, reconhecendo no aluno a dimensão humana, bem como as características próprias da juventude, algo que aponta para a hibridização entre discursos humanistas e críticos.

A relação de causalidade, identificada nos argumentos do orador, novamente se reafirma na entrevista da orientadora pedagógica, com destaque para a presença dos argumentos quase-lógicos, sobretudo, pela utilização de “definição” e de “análise”.

O que nós precisaríamos é desenvolver mais atividades que visem ao relacionamento melhor entre os alunos: oficinas, atividades grupais, esportes contribuem bastante para melhorar o relacionamento. Há muitos casos que precisariam ter apoio terapêutico, psicológico; o trabalho com as famílias é muito importante. Há alunos que já trazem componentes de agressividade que vem da própria estrutura familiar, o baixo desempenho também gera muitos casos de *bullying*; alunos que não conseguem se concentrar nas aulas então voltam a sua atenção para o colega; os colegas que se destacam melhor na matéria às vezes são alvo de *bullying* porque causa desigualdade no desempenho. São muitos fatores a serem trabalhados, é um conjunto para melhorar o comportamento entre os alunos (da entrevista).

No excerto anterior, a entrevistada define o que a instituição escolar precisa (atividades diversas e apoio profissional) para o combate deste tipo de violência. Ela analisa que são muitos os fatores para serem trabalhados, sendo um conjunto deles o recurso apropriado para melhorar o comportamento do aluno, além de fazer uma distinção de classe, como vimos, que tende a fixar lugares, sentimentos e condições. Em conjunto, há uma análise que traduz determinada visão de homem, de sociedade e de escola.

Um dos aspectos interessantes é o sujeito perceber o tema como “inesgotável” e “evidente”. “Penso que é a própria existência do *bullying*. Isso é evidente. Surge. A gente observa alunos que estão intimidados, estão sendo menosprezados, agredidos, então o aparecimento dos casos de violência entre os alunos, a agressividade denota que é necessário atacar o problema” (da entrevista). Experiências profissionais, formação acadêmica, leituras diversas e os contatos com o programa da ABRAPIA contribuíram, em menor ou maior grau, para essa definição.

Isso, mais uma vez, aponta para a importância da proatividade que se sustenta em uma educação ética multicultural. As bases não estão dadas *a priori*, mas se centram na busca dos atores da instituição formal por um clima favorável e/ ou por uma saúde organizacional (já que as práticas de *bullying* são consideradas da ordem de saúde pública). O exposto nos impulsiona para a importância do caráter pró-ativo da educação na desconstrução do *bullying* na escola e na sociedade, tal como nos sinaliza, direta ou indiretamente, o atual quadro teórico, bem como visto no capítulo 3, nas pesquisas sobre o tema no Brasil.

Cumpramos ressaltar que o auditório demonstrou preocupação com os possíveis desdobramentos do conceito, tais como a banalização dele, hoje muito mais presente⁹⁷. O caso corrobora a construção teórica que sinaliza as dificuldades na conceituação do *bullying*, bem como as nuances que a discussão atravessa, dentro e fora da academia.

Para Regina, *bullying* é um processo repetitivo que causa danos psicológicos aos envolvidos, restrito a relação exclusiva *entre alunos*. Nessa direção, a resposta é

⁹⁷ Bullying já se tornou uma palavra do dia a dia para boa parte dos brasileiros. Programas de humor, por exemplo, “Casseta e Planeta” e “Zorra Total”, de uma grande emissora de TV, fazem piadas sustentadas por uma interpretação cômica do conceito.

taxativa (usa termos modais, como “tem que ser”). Mais uma vez faz uso da definição, distinguindo “o que é e o que não é”, conforme o recorte abaixo.

Eu acho muito importante que todos os professores e gestores entendam bem o conceito de *bullying* porque *bullying tem que ser restrito* ao espaço escolar, *entre alunos* e com características. *Não é* uma simples briga, um desentendimento entre alunos, uma coisa pontual. O *bullying* se caracteriza por um processo repetitivo. Agora estamos verificando, até na mídia, as pessoas falando, que *não é* qualquer ação que é considerada *bullying*. Senão vai vulgarizar, simplificar demais o *bullying*. Então, esse processo se *a universidade puder ajudar, avaliar e não distorcer o conceito* de *bullying* vai ser um grande avanço.

Também se fala *bullying é* qualquer desentendimento, qualquer xingamento como sendo *bullying*. *Não é*. O *bullying* causa prejuízo e se mantém se a gente não dá atenção ao aluno; ele fica por muito tempo sofrendo esse tipo de intimidação ou maus tratos. O *bullying* parte sempre de colegas. Você não pode inverter, modificar o conceito, senão se generaliza tanto que não vamos conseguir trabalhar.

Ah, o Professor tem o *bullying*, o aluno tem o *bullying*. *Não é*. *Bullying seria restrito aos alunos, tem que causar um dano psicológico ao aluno*. *Não é* uma briga, uma agressividade que a criança e o jovem já estão acostumados a passar ao longo da vida. *Tem que* caracterizar bem... (da entrevista, grifo meu)

A depoente também faz uso da epanalepse através da expressão “não é”, que visa estabelecer e reforçar uma fronteira. *Bullying* estaria restrito ao universo *entre alunos*, segundo destaca a ABRAPIA no próprio subtítulo do livro: “Programa de Redução do Comportamento Agressivo *entre Estudantes*”. O desejo de marcar essa distinção conceitual é tão grande que a orientadora pedagógica faz uso repetido de termos até ambíguos, como: “tem que causar um dano psicológico ao aluno”.

Contudo, é o próprio orador que sinaliza um entre-lugar nessa discussão:

Os professores ficavam desesperados. Quando a gente chegava, eles diziam: olha, nós não sabemos o que fazer; nós não sabemos lidar com isso’. Até houve casos de *dois professores que disseram que eles próprios tinham começado um clima de bullying dentro da sala*, dando apelidos meio pejorativos para as crianças; aqui já tinham desenvolvido comportamento de *bullying*. Quer dizer: eles não tinham consciência dessas questões (da entrevista).

A figura do exagero (hipérbole), presente na utilização da palavra “desesperados”, ressalta uma mudança de ponto de vista, com destaque para a surpresa do auditório quando ele percebe que as suas próprias ações também podem alimentar uma

cultura da perversidade. Mas, não é isso que pensa a orientadora pedagógica, uma vez que “a universidade pode ajudar, avaliar e não distorcer o conceito”.

No que tange ao recurso de tais figuras, levanto uma hipótese. Uma possível razão para a entrevistada ter feito uso da personificação e da metonímia nesses argumentos estaria centrado na sutileza em dizer para o auditório (o pesquisador diante dela) que ele deve ter o cuidado para fazer bom uso do conceito que ela tem como definitivo. Para ela, trata-se de uma certeza absoluta, pois *até mesmo* a mídia já estava dizendo que não é qualquer ação que se considera *bullying*.

De maneira bem distinta, procurei argumentar o mesmo. Busquei ainda enfatizar a relevância da sustentação conceitual. Estou também de acordo a respeito da banalização do conceito dificultar as ações, no entanto, não admito a resposta como definitiva. Em minha opinião, posições rígidas geram dogmas, inclusive científicos, que nos impedem de ver o que o uso das palavras é capaz. De outro modo, penso que a abertura e a incerteza são condições de liberdade que nos permitem rever as bases quando provocados por argumentos mais convincentes.

Um estudo aprofundado da cultura nos dias de hoje ajuda-nos a romper esse véu. Na contemporaneidade, sustenta-se que a linguagem não irá dizer o que de fato, verdadeiramente, exatamente as coisas são em si, isso é apenas uma pretensão. Um simples uso do dicionário nos permite perceber que um significado está sempre apontado para fora, para outro significado, o que nos conduz ao infinito.

Por exemplo, podemos questionar: “O que é uma árvore?” Alguém diz: “ora, essa é fácil, eu sei o que é uma árvore!”, apenas porque criou *um rótulo* sobre ela. O que entendo é que há possíveis descrições a respeito que podem ser elaboradas de inúmeras maneiras (científicas, religiosas, poéticas etc.) que não dariam conta do que *ela é*, mas apenas a classificariam dentro da polissemia. Uma árvore pode ser infinitas coisas, mas o sentido verdadeiro, único e universal não é acessível por meio da razão humana. Dito de outro modo, não há objeto separado da subjetividade de quem vê. Sob determinado

enfoque, uma árvore não seria somente classificada, mas automaticamente componente de uma dualidade⁹⁸.

Conforme os autores dos Estudos Culturais, os significados nunca se completam. Isso é complexo, pois nos acostumamos a pensar que a linguagem era reflexo da realidade quando, atualmente, passamos a entender que a linguagem não reflete, ela constitui *a realidade*. Já os pesquisadores da retórica embasam a ideia de que uma resposta, para ser apocrítica, ou seja, sem sombra de questionamento, teria que ser atemporal e independente de qualquer contexto. Considerando essa pertinente contribuição, penso que as palavras podem até buscar a universalidade, mas apenas apontam caminhos provisórios e incertos, tal como uma placa com inúmeras setas indicam que há possibilidades, mas não *o que é*. Isso demanda, constantemente, o exercício da escolha e de decisões humanas. Implica ainda naquilo que defendo como uma revisão constante de nossos posicionamentos. Não se trata de negar por negar, o que seria uma postura céptica, mas de uma abertura e do reconhecimento dos próprios condicionamentos.

Em outro aspecto, quando analisa o *bullying* na escola, o auditório em questão enfatiza uma pendência para uma organização mais sistemática e para um trabalho conjunto que visem proporcionar resultados favoráveis, enfocados na ideia de planejamento e parcerias com os familiares e com a universidade. Porém, Regina destaca que não é o que ela vem acompanhando. Nesse caso, suas observações reforçam algumas pistas percebidas no capítulo 3 (quando procurei estudar o campo das discussões específicas sobre o referido tema) e ainda os argumentos da coordenadora da ABRAPIA. Dentre outros aspectos, há demandas que dizem respeito à formação docente e à continuidade das ações que se contrapõem ao *bullying* na escola.

Eu acho que os Professores, Gestores precisam ter formação mais nessa área de comportamento humano, da psicologia, psicologia do adolescente; essa parte faz falta, não é suficiente no estudo de formação.

Olha, esse tema tomou um impulso muito grande nesses 8 anos que surgiu, e foi muito rápida a difusão do tema, as publicações no Brasil e

⁹⁸ A Física Quântica trata da inseparatividade entre sujeito e objeto quando estuda os entes microfísicos. Por analogia, se tudo é energia, algo visível que chamamos matéria (condensada) e invisível (luz, ondas sonoras e até o pensamento), onde estaria a separação em si (entre a árvore e a não-árvore, por exemplo) a não ser num recurso do pensamento? Por outro ângulo, a simples presença do observador (que faz uso da linguagem) também não influenciaria a resposta?

também informes chegando de fora, e os acidentes que ocorreram a partir do caso de bullying, que vieram à mídia, ajudaram muito a desenvolver o assunto, e tem sido uma preocupação constante na Escola. Mas as ações não são permanentes; elas têm que estar sempre, sempre trabalhadas, revisitadas. O grande trunfo disso tudo foi que os alunos reconhecem o termo, sabem o que significa, mesmo que isso não os impeça de praticar. Então, sabendo do problema e tendo consciência do problema, eu acho já foi um primeiro passo no sentido de reduzir esse comportamento agressivo entre os alunos (da entrevista).

O argumento de direção reaparece nos discursos do auditório. No entanto, há uma condição que surge da imprevisibilidade que emerge da experiência com o referido programa. Caso a demanda extrapole o limite da ação, o efeito pode ser negativo. Como já antecipei, esse é um fator que não estava contemplado na direção sugerida pelo orador.

Os resultados foram muito bons, sobretudo da conscientização; aumentou muito a denúncia dos casos, porque nós, muitas vezes o Professor mesmo, a direção da Escola não toma muito conhecimento do que está acontecendo com os alunos; não dá um valor àquela queixa. Então, a partir do trabalho de conscientização, a queixa parecia mais organizada, mais sistematizada, e nós pudemos observar mais essa queixa dos alunos com grande avanço. Agora, em contrapartida o volume de queixas foi muito maior do que a capacidade da equipe da Escola de atacar o problema. Porque para minimizá-lo, tem uma ação pessoal nisso, entrevistas com a vítima, entrevistas com o autor, com o alvo do bullying. Esse é um trabalho que demora tempo, demanda planejamento, demanda até algum material, reuniões com as famílias envolvidas; então às vezes você não tem essa capacidade. *Quando a demanda fica muito elevada você acaba tendo um efeito negativo, porque o aluno percebe que não adianta muito reclamar porque não há quem vá tratar com toda atenção e tempo necessário aquele problema.*

A maior dificuldade foi realmente foi administrar a quantidade de casos que foram relatados a partir da discussão sobre o assunto que foram trazidos para coordenação e direção da Escola. E a gente pacificar, ver uma coisa de menor importância, de maior importância. Pacificar e sistematizar esses casos e acompanhar, para ver se a gente conseguia minimizar esse problema (da entrevista, grifo meu).

No caso da escola em questão, as práticas do *bullying* foram notadas, identificadas, conforme desejava a ABRAPIA. Lembremos o argumento de direção: identifica-se o problema; trata-se o problema; previne-se dele. Todavia, mais uma vez a

incerteza se aplica, sinalizando a dificuldade de se prever caminhos desejados, o que nos impõe a revermos os caminhos, a reorganizarmos as bases referenciais, e ainda nos impulsionam a estudar mais. A aludida discussão, indubitavelmente, trouxe aspectos pedagógicos relevantes para as unidades escolares, mas igualmente gerou um número de denúncias e demandas para os profissionais da educação que não foram bem recebidos por parte deles. Uma reação que, segundo a coordenadora pedagógica, eles não esperavam.

Na visão de Regina, a escola é vista como um espaço de tensões. Essa visão coaduna com a perspectiva crítica. Lembremos Candau (2008), por exemplo, quando salienta o espaço escolar mais do que um arco íris de culturas, também o espaço de conflitos. E ainda Gabriel (2008a), que define a escola como uma arena cultural, a partir da qual os conflitos se dão em torno dos significados.

Apesar disso, diferente do referencial por mim adotado, a diversidade cultural tende a ser vista pela entrevistada (que não pode ser tomado como uma construção homogênea do auditório) como um problema e não como um ponto de partida. Isso fica ainda mais patente quando ela narra a identidade dos alunos/ jovens das camadas populares, realçado anteriormente. Esses são vistos como sujeitos marcados por inúmeros problemas (como se apenas eles os tivesse e de maneira isolada da totalidade) que são trazidos para a escola. Nesse caso, o ideal de Comenius parece gerar grande frustração no auditório em função, quiçá, da percepção dos profissionais da educação de que: 1) alunos não são folhas de papel em branco para ser impresso tão passivamente quanto um objeto; 2) ensinar hoje talvez não seja tão fácil quanto se espera.

Na continuidade do discurso, saliento a presença do vínculo causal quando busca uma explicação para os casos dessa violência na escola: não conseguir lidar com os problemas da escola, segundo Regina, é consequência de um grande volume de reclamações e despreparo dos profissionais. De acordo com a coordenadora pedagógica, os alunos com dificuldade em aprendizado voltam sua atenção aos colegas, praticando *bullying*.

Faz-se mister considerar esse rumo tomado na interpretação do sujeito. Entretanto, visto de forma absoluta, essa informação me parece assaz reducionista. Isso por

que compreendo que se trata de uma homogeneização *a priori* (não há subsídios que sustentem que todos os alunos com dificuldade de aprendizado pratiquem *bullying*) e em termos retóricos, o argumento configura uma petição de princípio, já que ela não apresenta elementos que confirmem e/ ou embasem sua posição.

O orador possui outra posição a respeito. Em vez da dificuldade de aprendizado, ele enfatiza a invisibilidade e/ ou ausência de condição de autoria como um fator que influencia as práticas de *bullying*, não uma questão ligada ao aprendizado. Novamente retorno à força das figuras retóricas, porém, não se trata de uma petição de princípio, já que ela embasa a perspectiva. Para sustentar a metáfora da invisibilidade, Saavedra faz uso da argumentação pela utilização de casos particulares, tal como podemos perceber a seguir:

Eu tive uma vez um cliente aqui, William, que fazia muita bagunça na escola. Um menino de favela aqui perto, e ele estudava numa escola pública da zona sul. Ele tinha um péssimo comportamento na escola. Ele era bonito, um menino inteligente, esperto. E eu dizia para ele: ‘por que você faz bagunça? Do que você gosta?’ Ele dizia: ‘ora, quer saber de uma coisa? A professora, a minha professora sabe o nome da melhor aluna de matemática e o meu. Como eu não posso ser o melhor aluno, ela não vai me conhecer. Mas, ela agora me conhece, porque eu faço bagunça. Ela aprendeu rapidinho meu nome’. Então eu acho que essas crianças ficam muito anônimas dentro de uma sala de aula, incógnitas, e elas precisam de um reconhecimento. Eu acho que elas precisam mostrar que são capazes de fazer alguma coisa, de serem autônomas de alguma coisa. Se você não der essa possibilidade a ela, ela começa a aprontar para chamar a atenção (da entrevista).

Porém, há um aspecto no discurso do orador que gera uma estranheza do ponto de vista multicultural que adotei: “ele era bonito, um menino inteligente, esperto”, mas fazia bagunça. Essas categorizações seriam a causa de um estranhamento em relação ao comportamento do aluno? Parece-me que há uma discriminação implícita, pois, se ele fosse julgado feio e burro estaria justificada a prática?

A retórica também resulta de outro argumento de direção, no qual se destaca a relevância do protagonismo juvenil. Nesse, a sucessão de etapas é a seguinte: não ouvimos e/ ou vemos os jovens nas escolas; como eles não são ouvidos, sua agressividade não é trabalhada de maneira positiva; se não há esse trabalho, ela pode resultar em usos inapropriados como nos casos de *bullying*.

O que acontece é que esse jovens ficam com a agressividade solta, com o tempo muito livre, e como diz o ditado: ‘cabeça vazia, oficina do diabo’, e eu *acho* que começam aí a inventar bobagem. *Acho* que é também uma forma do jovem se tornar visto. De ele provar sua capacidade de autoria. Isso é uma coisa que me preocupa. *Eu acho* que esses jovens não são ouvidos (da entrevista).

A mencionada direção sustenta-se em um vínculo causal entre a falta de ocupações e o espaço para pensar e fazer “bobagens”. Poderia igualmente objetar, conforme fiz anteriormente com o auditório, a respeito do argumento não se desenhar necessariamente conforme esse vínculo que se sustenta em um dito popular. Mas, a relativização usada pelo orador através da repetição de palavras (“eu acho”) é suficiente para permitir a abertura que penso ser a condição de argumento do gênero. Argumento não resulta de certezas, mas plausibilidade. O uso das epanalepses, mais uma vez sugere o realce do orador para conceitos centrais, tais como a agressividade.

Acho que a receptividade [na escola], acho que a necessidade, acho que fomos bem recebidos por isso. Porque eles sentiram realmente necessidade de ajuda. Eles estavam muito perdidos. Eu acho que a *agressividade* dentro da escola, aliás, a *agressividade* é sempre mal trabalhada. As pessoas têm muito medo de lidar com situações com questões de *agressividade*. É lógico: você trata a *agressividade* do outro, mas você está colocando em xeque a sua própria *agressividade*, vocês estão mexendo com seus *núcleos agressivos*, e a *agressividade*, se a gente pensar é um a coisa positiva. Se não fosse com *agressividade* o homem não sobreviveria. No tempo das cavernas não era isso? Vencia o mais forte. E era isso que fazia o homem sobreviver. Eu acho que hoje, se a gente puder catalisar essa *agressividade*, fazer essa *agressividade* ser aproveitada de maneira positiva, ela é boa (da entrevista).

Outro caso particular foi utilizado pelo orador para reforçar algumas críticas que já tinham sido colocadas em relação às ações limitadas à reatividade e ao medo dos gestores em lidar com questões que comprometeriam a instituição em relação ao mercado (escolas particulares).

Infelizmente recentemente fui chamada por uma escola por pressão dos pais. Porque estava acontecendo uma coisa delicada, grave e de certa forma a escola tende a fazer vista grossa. É essa a questão. Não que ela ignore, não que ela não esteja interessada em dar o melhor para o aluno dela. Não é isso. É o medo de lidar com as questões de agressividade e a preocupação com a questão do mercado, para que não fique conhecida com a escola onde ocorreu o bullying, onde isso vai ser divulgado, e aí

como vai ficar? Mas na hora que os pais percebem e começam a pressionar, a escola se vê forçada a procurar ajuda. Eu acho que essa é a meu ver uma questão delicada (da entrevista).

A prosopopéia, mais uma vez, se encontra fartamente nos argumentos “(...) a escola tende a fazer vista grossa”; “não que ela ignore”; “não que ela não esteja interessada (...)”, juntamente com a figura da repetição de palavras “não que ela (...) não que ela” e argumentos, tais como: definições “não é isso” e análise “É o medo...”. Nessas construções, parece que as críticas aos sujeitos da comunidade escolar são mais uma vez amenizadas pelo discurso, sugerindo uma compreensão mais ampla do fenômeno por parte do orador.

A preocupação com as críticas, como vimos, uma de nossas hipóteses para a farta utilização da figura que personifica a escola, fica explícita no seguinte excerto:

Eu acho que o aluno se sente pulverizado dentro da escola, porque cada professor – não estou culpando os professores, isso não é questão de acusar o professor, é o sistema. O professor tem que dar aula de matemática em não sei quantas escolas, e ele não tem tempo de pensar: atrás desse produtor de matemática existe uma criança que tem dificuldades. Ele não tem tempo para parar e pensar assim: ‘o que está acontecendo com fulaninho?’ Ele não tem tempo para isso. E quem faz isso? Me diz: quem? O orientador? O orientador da escola particular cuida de 300 alunos, ou de 200 ou de 170. Ele tem tempo, ele pode conhecer e dar tempo a esse aluno. Pode? Ao passo que se você faz o trabalho desse jeito com essa escola, você está olhando o aluno como um todo.

Na escola pública isso já acontecia [refere-se ao andamento da pesquisa]; lógico, alguns professores isoladamente rejeitaram; às vezes tentavam negar um pouco; existia às vezes certa resistência do professor admitir que isso acontecia. Uma das coisas importantes, um dos dados importantes da nossa pesquisa justamente foi o fato de que o bullying no Rio de Janeiro, pelo menos na nossa pesquisa, apareceu principalmente na sala de aula, ao contrário do que acontecia nos outros países, onde o bullying ocorria nos espaços mais de lazer, espaços livres onde houvesse menos interferência do professor. Aqui a sala de aula é um espaço. Então o professor nega isso. O professor custa um pouco a admitir. Outros não. Outros dizem; ‘não, é verdade! A gente os vê passando papelzinho, passando bilhetinho, mas o professor não se dá conta disso’. O professor que fica ali na sala de aula com 40, 45 alunos não consegue – principalmente se você pensar que ele não pode colocar o relacionamento das coisas principais em pauta. Essa é a dificuldade (da entrevista).

Nesse trecho da entrevista, o orador recorre à metonímia para ampliar a generalização do discurso. “O professor” e “o orientador” são construções abstratas. Há ainda determinadas categorias de atuação desses profissionais já muito debatidas que

servem de âncora para um argumento de análise. Nessa perspectiva, os sujeitos não possuem condições de, sozinhos, cuidarem do relacionamento na escola. Em função disso, as críticas são dispensáveis de enfoque nos professores e nos orientadores, recaindo em outra organização abstrata: “o sistema”.

No meu ponto de vista, uma série de condições pode ser considerada como tendências que dificultam uma proposta de natureza antibullying. Já discuti esse itinerário na atual tese. O argumento da não culpabilidade me parece, então, plausível na direção que se deseja, já que não há uma experiência única, tampouco ela é unilateral. Todavia, o que desejo enfatizar como resultado da análise que foi reforçada no capítulo anterior, é que o clima, como um todo, pode afetar as relações e o rendimento dos alunos em uma escola. Essa categoria indica dois aspectos: a corresponsabilidade de todos os membros de uma sociedade e a multiplicidade como ele é construído no cotidiano.

Para viabilizar um programa antibullying como condição possível de ser desenvolvido em escolas, públicas ou privadas, o orador ainda faz uso da argumentação pelo exemplo. Ou seja: ainda que haja desafios, se um caso ocorre de maneira positiva, o que nos impede de seguir adiante nos programas que incluem o relacionamento nas propostas pedagógicas?

Particpei de um programa de televisão que foi muito interessante. Apareceu uma experiência de trabalho com bullying de uma escola de São Paulo, que eles fizeram e publicaram, muito interessante. *Eles* convocaram uma pessoa da escola, de cada turma, responsável pela turma como um todo. Então, essa pessoa não estava preocupada com a produção, *com quanto o aluno vai tirar*, mas com *aquele aluno como um todo*, as dificuldades dele, preocupada realmente conhecer aquela pessoa, então parece que várias pessoas que ficariam cada uma responsável por certo grupo, um número de turmas. E *eles* faziam. *Eles* estão tendo essa possibilidade de colocar no calendário *deles*, no planejamento *deles* um horário para trabalhar o relacionamento, trazer questões da atualidade, questões que estejam preocupadas com os jovens, questões de relacionamento. Então *isso faz parte* do calendário, *isso faz parte* do planejamento semanal de cada turma (da entrevista, grifo meu).

Um caso particular, desta vez remetendo a mudança que a psicopedagogia pode provocar no docente em formação, também contribui com a totalidade da argumentação que defende uma perspectiva humanista:

É muito interessante quando a gente dá aula de psicopedagogia no curso que dou na PUC, ao fim a da aula, ao fim do curso, algumas pessoas já vieram me dizer: ‘eu era diferente’. Não que ela seja uma psicopedagoga, mas ela desenvolveu um olhar que entende a aprendizagem, entende o ser adolescente de uma forma diferente; se preocupa como esse ser que está por trás da aprendizagem; deixa de pensar só em quanto eu vou aprender numericamente, matemática, e tal, e tal, e tal (...). Aprende a olhar esse ser que está em formação. Acho que isso muda a qualidade do professor; muda o olhar (da entrevistada).

O exemplo e o caso particular, mais uma vez, reforçam o argumento do modelo (educacional) em que se ancora o orador. As figuras de repetição de palavras são utilizadas novamente, desta vez com o propósito, talvez, de enfatizar que se trata de uma ação que se originou na comunidade escolar. Afinal, “eles” é que fizeram a inclusão da temática no calendário (deles) e no planejamento (deles). Ou seja, orador e auditório passam a compartilhar da tese antibullying, acreditando que ela é possível e investindo sentidos na escola de maneira a provocar ações contínuas que enfrentem o *bullying*. Há um acordo expresso no argumento pelo exemplo, anteriormente citado, a partir do qual se acredita na expansão dessa alternativa. Nesse caso, a comunidade escolar parece convencida e assume o relacionamento em sua dinâmica de trabalho, sem necessariamente depender de um agente externo.

A retórica citada anteriormente vai além do que percebi no auditório, o qual parece ainda dependente da autoridade científica, como em destaque no seguinte excerto: “a universidade, tendo *as pessoas capacitadas, com formação*, que possam vir à escola, estar conosco, identificando os casos, discutindo com os alunos os casos, tentando buscar soluções com melhor relacionamento (...)” (da entrevistada).

Conforme destacado na atual tese, a ideia de parceria entre diferentes instâncias sociais, cujos interesses em comum permitem ir além do que se atingiria isoladamente, é bem-vinda no campo. Mas, a questão que levanto no argumento é: por que as pessoas capacitadas estão na Universidade? E quanto à formação continuada, não pode contribuir? Será mesmo que todos os que estão na Universidade são os capacitados para enfrentar o problema em questão? Quais os limites do poder do *oráculo*? Teríamos essas respostas aplicáveis? A pesquisa cumpriria essa função?

Não desejo com essa problematização questionar a contribuição da Universidade na árdua tarefa de agir no mundo. Não quero negar uma autoridade cabível ao depositar esforços na reflexão no campo da educação. Distante disso, minha intenção é provocar a dualidade entre aqueles pensantes/ aqueles que atuam, tal como a utilização do argumento de autoridade parece conduzir.

A argumentação pragmática, a qual recorre o orador, encontra uma correspondência no auditório. Esse não apenas parece se sensibilizar com a dor do outro, no caso as vítimas de *bullying*, como também faz uso do mesmo recurso com fins educativos, conforme os seguintes excertos sinalizam:

É; nós continuamos operando em esclarecimentos e trabalhos com as turmas sobre *bullying*. Sempre se consistindo na reunião explicando como se supera a crise do *bullying*, quais são as ações que constituem o *bullying*; porque não é qualquer ato de violência que é considerado *bullying*. E sempre se falando muito sobre os efeitos negativos sobre as pessoas que estão envolvidas no *bullying*. E pedindo às também vezes desenho, material de divulgação, cartazes para fazer divulgação na Escola sobre o assunto (da entrevista de Regina, grifo meu).

(...) a maioria dos alunos *não se dava conta das consequências do Bullying na vida de todos os envolvidos* e, a partir dos esclarecimentos a respeito, começaram a se conscientizar da importância de manter um melhor relacionamento possível com os colegas. Pode-se, também, considerar o fato de algumas vítimas não comunicarem a ocorrência por não se incomodarem, por revidarem a agressão, por medo ou ainda por achar em que não iria adiantar nada (relatório da EM Embaixador João Neves da Fontoura em LOPES e SAAVEDRA, 2003).

No que diz respeito ao multiculturalismo, tal argumentação - em grande parte ancorada em uma metonímia e no antimodelo familiar - parece indicar uma forte presença conservadora a partir da qual são os sujeitos que, no limite, são os próprios responsáveis pela condição social (e cultural) em que vivem. A violência nasce então, nessa abordagem, em uma família (grupo antimodelo) que obrigaria a educação formal a lidar com os conflitos gerados entre o que a instituição considera válido em termos éticos/ morais e os valores (não éticos/ éticos de outra natureza) dos alunos. Embora o que Regina tenha elegido como modelo seja desejado em educação, possivelmente ela não reconhece que

tudo depende da negociação entre as partes, diferente do que seria uma imposição dogmática.

O impacto nos professores, atingidos em função da argumentação quase-lógica, me permite inferir a propósito da força dessa retórica, sobretudo quando os docentes recebem a informação da ocorrência da prática do *bullying* nas escolas no Brasil, predominantemente, na presença deles (nas salas de aula). Isso impulsiona a relevância da produção de dados quantitativos – pois oferecem um panorama mais amplo para o problema -, porquanto esse caminho os faz perceber a responsabilidade diante da invisibilidade e do silêncio das práticas de *bullying*. Porém, cabe mencionar que os dados quantitativos não falam por si só, não são lógicos ou verdadeiros; são sustentados igualmente em argumentos.

Nessa abordagem, novos acordos podem ser gerados, tirando-os da inércia, podendo alterar, sob o ponto de vista ético, a indiferença de alguns profissionais, tal como apontado em alguns relatórios. O caso reforça, além de um trabalho reativo, uma construção (pró-ativa) de um clima institucional em que se valorize a diversidade, nos limites das afirmações que já fizemos a respeito desse conceito. No cotidiano escolar podemos atentar para a multiplicidade cultural constitutiva das relações sociais. Muitos deles apresentam-se como sujeitos de ações de natureza violenta e praticada sistematicamente, através de discursos como racismo, machismo, homofobia, mantidos resistentes em uma cultura intransigente, relacionada com as práticas de *bullying* em alguma medida.

A partir de um lugar construído no abstrato, poucas discordâncias haveria a respeito de valores como respeito, solidariedade, compaixão e outros. Como recusar a ideia de “amar ao próximo”, por exemplo? Todavia, o campo da ética ontológica – que toma os sujeitos concretos em experiências de vida para fazer parte da dialética - nos ajuda a compreender que ao discutirmos (com os sujeitos) o que pode ser compreendido como “amar” e o que significa “próximo”, várias discordâncias aparecem.

Posso entender a noção de próximo como “um membro da família consanguínea”, “um grupo de referência humana”, “todos os seres humanos” ou até posso

entender como “tudo o que compõe a vida no planeta”. Nesse contexto, alguns ativistas veganos⁹⁹ estão defendendo uma tese que corresponde a uma nova ética (animal). Nesse caso, “próximo” compreende não apenas humanos, mas também animais não humanos, uma vez que eles, como nós, também sentem dor. Estamos longe de um acordo em relação a isso, mas é legítimo problematizar a maneira como os animais são tratados em matadouros e em um sistema de produção industrial, o que tem se revelado cada vez mais indigesto, já que mexe com o sentimento humano e o divide (para aqueles cujos hábitos alimentares incluem a carne animal) por tocar em pontos antes impensáveis para eles como a origem de sua própria comida ser resultado de crueldades extremas, como descarte de animais como se eles fossem lixos; vida em sujeira e confinamento, prejudicando funções básicas e fisiológicas; mutilações sem anestésias; espancamentos; choques elétricos; uma morte lenta e dolorosa¹⁰⁰.

Por outro ângulo, a rejeição aos valores ditos inaceitáveis coloca igualmente em questão a maneira como o auditório se relaciona com eles. Primeiro, faz-se imprescindível o reconhecimento dos sujeitos sobre a inadmissibilidade dos casos de *bullying*, discriminação e outros.

Do ponto de vista proposto para o atual trabalho, é preciso que entremos em sintonia com os pensamentos com os quais discordamos - a fim de uma possível negociação cultural (ou uma tentativa de). Nesse ponto, está centrada a nossa posição a respeito do diálogo. Diálogo pode ser uma busca, conforme sinalizei em seção teórica (está na dimensão da impossibilidade). Como vimos, a relação se dá entre princípios e juízos morais, na tensão entre *a priori* e *a posteriori*, entre a diversidade cultural e a cultura de referência (provisoriamente sustentada, mas não absoluta).

Trata-se de uma Ética multicultural sempre em construção. Ou seja, nenhuma ética construída na relação multicultural estará suspensa ou intocável aos questionamentos e às demandas de um contexto. Vimos que, na unidade escolar, nem todos participaram do programa. Tal informação não pode ser ignorada, ela permite inferir que a adesão do

⁹⁹ Defendem uma ética animal (TUGENTHAT, 1997).

¹⁰⁰ Cf. documentários: “Terráqueos” e “A carne é fraca”; livros: FOER, J. N. **Comer animais/ Jonathan Safran Foer**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011 e CHUAHY, R. **Manifesto pelos Direitos dos Animais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

auditório está longe de ser atingida. Embora lidemos com valores indesejáveis, se esses não forem compreendidos pelo auditório como tais, corremos o risco de nossas ideias caírem em uma série de prescrições do tipo “certo” ou “errado” cuja relevância seria baixa, com pouco ou nenhum efeito na realidade vivida.

Retomando uma metáfora utilizada que define o trabalho da ABRAPIA como uma “semente” para políticas *anti-bullying*, essa figura reforça o momento preliminar atinente ao combate ao *bullying* nas escolas. Atualmente, ele é muito mais discutido (embora o prosseguimento das ações seja questionável). A semente traz a ideia de continuidade, reforça o cuidado para que *a planta cresça*.

A partir da análise retórica empenhada na atual pesquisa, não se sustenta a ideia de que *bullying* é algo que nasce e termine *entre* estudantes. Com a compreensão da significação, cumpre reconhecer *bullying* como uma prática social, possuindo uma dimensão cultural, através da qual inferimos que nada brota isoladamente em alguns “desviantes”. Embora bem intencionados, os discursos de tal natureza cometem o risco de fixar uma identidade, criando estereótipos e/ ou confinamentos.

Acredito que há muitos profissionais que trabalham seriamente para reduzir o *bullying* em nossa sociedade. Não é o objetivo desmerecer um caminho enfrentado com árduos empenhos. Todavia, faz-se necessário entrarmos na discussão, complementando a proposta. A defesa é que podemos avançar na medida em que seja revista a rigidez com que têm sido encaradas as categorias. Mais ainda, cumpre a todos nós acompanhar os impactos que a cultura (de maneira mais ampla) possui em nossas ações – sem desconsiderar a responsabilidade coletiva e dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários países, chama a atenção uma grande disseminação de debates que envolvem as práticas de *bullying* nas escolas. No Brasil, essa discussão também cresceu calorosamente nos últimos anos. Partindo do campo educacional, a intenção, com o atual trabalho, foi compreender o que vem sendo dito, bem como o que tem permanecido em zonas de silêncio. No percurso do presente estudo, foram identificadas algumas tendências argumentativas, mas também foram percebidas possíveis relações que não têm recebido farta ocupação dos pesquisadores.

Procurei não estabelecer um parâmetro a partir do qual esse assunto deveria se conduzir. Sem receitas e sem diretrizes fechadas, o interesse esteve centrado nos valores, nas hierarquias de valores e nos acordos entre as partes envolvidas, sobretudo entre os especialistas no tipo de violência em questão e os profissionais da educação, cômico de que esses últimos são os que podem participar efetivamente de programas e práticas que visem se contrapor ao *bullying* em instituições de ensino. Nesse sentido, destaquei algumas hipóteses, convergências e itinerários em relação à temática, mas também, vislumbrando novos alcances, enfatizei possíveis ângulos ainda pouco estudados.

As pesquisas que tenho feito no campo da cultura, de uma maneira mais ampla, têm permitido visualizar algumas alternativas a variados assuntos, dentre eles, a violência. Nessa construção, não a entendo como simplesmente um erro desprezível, tampouco uma mera determinação de um sistema abstrato desumano. Tomo como ponto de vista que a violência também tem uma dimensão cultural, bem como as práticas, ainda que científicas, que visam a ela se opor. Entendo, desta forma, que as mediações humanas apontam para o mundo das significações. Porém, também cabe reconhecer os desafios nessa trajetória: não há garantias de segurança e de conforto nessa proposta, porquanto demanda constantes amadurecimentos e responsabilidade de quem pesquisa.

Nessa posição, o multiculturalismo contribui como um campo de discussão, pois envolve diferentes movimentos nos quais exatamente a cultura é o objeto de disputa,

de luta pelos significados do mundo em que vivemos. Diferentes entendimentos desta palavra se colidem constantemente num emaranhado, não raras vezes, tenso, donde partem múltiplos desdobramentos políticos. Contudo, eles apontam não apenas para as posições de sujeito, mas igualmente para as múltiplas apropriações conceituais, o que me impulsiona a reafirmar a compreensão da existência da polissemia e da incerteza como uma contribuição para o desenvolvimento humano. Reconheço que pensar na incerteza e falar várias línguas, como nos diz o intelectual Derrida, não é tarefa simples, mas uma opção pertinente diante de algumas posturas acadêmicas que estão quase sempre a apontar problemas e defeitos no cotidiano, como se o próprio pesquisador não interferisse na interpretação; como se ele fosse alheio ao lugar de onde fala; como se a racionalidade afiliada tivesse o poder de se impor no momento presente, exatamente onde as decisões são tomadas e as escolhas são traçadas, muitas das vezes inconscientemente.

Assim, entendo que não se trata de definir *o multicultural* como uma teoria, o que fecharia o campo semântico na direção de uma única voz; no sentido de um encerramento, de um ponto final, ainda que paradoxalmente reconhecida híbrida e dinâmica. Nessa perspectiva, seu desenvolvimento não é linear, mas difuso, assumindo variavelmente distintas facetas e entrelaçamentos discursivos. A ideia filosófica da *performance* pode ser bem interessante, como ainda a construção poética da *metamorfose ambulante*. Para ambos os casos, não apenas *nos tornamos*. Quem sabe ao certo em que momento? Quando nos tornamos mulher? Negro? Há um momento especial para isso? Acontece apenas uma vez? A identificação se dá sem uma *presença* do outro?

Parece mais verossímil que, a todo instante em que nos situamos nas relações sociais, dependendo do contexto, recorremos ao jogo da identidade por uma das principais razões que me parece igualmente plausível: o discurso tem como motivação o “valor de si” frente aos outros. A retórica da identidade constrói diferenças (não raras vezes sob a representação desigual e hierárquica), bem como inventa uma alteridade que costuma ser a fonte de todo o mal. Em alguns casos, “esse outro” - ilegítimo em seus direitos de reconhecimento – encerra a diferença e oculta o lugar da mesmidade, em outras palavras, enfoca-se o outro com um fim em si mesmo, enquanto há um espaço invisível que está “entre” as polaridades imaginadas.

A partir da contribuição acadêmica a que me aproximei, há uma decisão de rejeitar juízos de valor *a priori*, entendendo que a chamada *realidade* implica em leituras múltiplas de cada contexto específico. Num debate e/ ou simplesmente numa conversa, não partimos sempre de um mesmo ponto, de um mesmo significado, de um mesmo sentido, da mesma linguagem, apesar de usarmos as mesmas palavras. Porém, vale realçar que há uma necessidade por decisões e por escolhas políticas em campos como o educacional. Embora a educação contemple leituras híbridas e receba contribuições de várias áreas de conhecimento (filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, dentre outras), ela não se restringe a nenhuma delas isoladamente, ou seja, carrega em si uma especificidade e uma intencionalidade.

Por sua vez, ao estudar o multiculturalismo, percebo que as reivindicações políticas nascem de questões e não de respostas. Essas questões e as respostas que buscam atendê-las indicam múltiplas dimensões, epistemológicas, estéticas e outras. Nesse contexto, termos como respeito, tolerância, convivência, justiça e dignidade que se opõem à discriminação, desigualdade, preconceitos, estereótipos, colonialismo, dentre outros, são todos de natureza ético/ moral. Foi nessa interface que a leitura da presente tese esteve posicionada, isto é, no ponto de intercessão entre o que tem sido discutido como multiculturalismo e o referido debate filosófico.

Reconheço que os estudos, até o momento, ainda não satisfazem essa abordagem. O volume de aprofundamento encontrado não foi suficientemente convincente, havendo apropriações ainda pouco exploradas em ambos os campos, contudo, isso não nos impede de construir uma articulação, já que, recentemente, estamos tendendo a romper com várias tradições de pesquisa, vislumbrando outras possibilidades. Os estudos do cotidiano podem ser um exemplo de construções metodológicas alternativas; posso mencionar ainda a própria retomada da antiga retórica.

Na filosofia esbarramos em muitos desencontros. No que tange aos conceitos bases de ética e de moral, fiz a opção pela intercambialidade em virtude da natureza complexa e difusa com que os termos são significados. De tal modo, não me sinto inclinado a definir uma fronteira convincente a respeito dos mencionados termos, todavia, reconheço que essa pode ser a opção, dependendo do quadro referencial e do que se pretende. Essa

escolha não impede outras perspectivas igualmente verossímeis. Como já dito, não foi o objetivo construir um manual sobre como construir uma ética multicultural e/ ou como deveria ser uma relação intercultural, mas a compreensão do que poderiam ser alguns pontos de intervalo entre o caráter multicultural de uma sociedade e a necessidade de conviver, portanto, construindo valores éticos/ morais (provisórios, revistos recorrentemente, discutíveis, plausíveis).

Estou cômico de que falar em relações de convivências entre pessoas que significam o mundo por lentes bem distintas é o objeto dessa ética multicultural. Ética essa que contempla as questões postas pelas práticas de *bullying*. Proponho, então, a expansão deste debate, não a sua eliminação, ou seja, indico que as relações individuais são inseparáveis - do meu ponto de vista - das relações sociais e políticas. Cumpre observar que a responsabilidade dos indivíduos perante a sociedade não é ignorada, contudo, qualquer organização social sugere que há várias vias de retorno que condiciona os indivíduos a agirem segundo alguns direcionamentos. Isto é, os valores não são, ou pelo menos não costumam ser, construídos por seres isolados. Não acredito que haja valores exclusivamente juvenis (se quer homogêneos) separáveis da sociedade e do contexto em que eles foram inseridos. Isso propõe que não discutamos apenas as práticas violentas enfocadas em determinados grupos, mas os valores mais amplos que circulam o contexto no qual essas relações são tecidas. Deste modo, aposto menos em classificações e rótulos para traçar caminhos alternativos e mais em esforços para a compreensão da totalidade, mesmo que não saiamos dos ensaios, considerando as limitações humanas. Talvez isso se dê na fronteira entre o psicológico e o sociológico, aposta essa que embasou a minha alternativa, ou seja, parto da hibridização que hoje a cultura nos convida, cômico de que dificilmente uma posição assim se dá fora de tensões.

A significação de uma ética multicultural se dá na abertura para as lutas políticas. Isto posto, penso na possibilidade de outros avanços, caso, na pesquisa e na vida social, a intenção não seja limitar-se a elas conforme um bloco homogêneo e coeso a partir do qual retiráramos uma síntese definitiva. Desafiar os discursos racistas, homofóbicos e outros pode reduzir as práticas de *bullying*, nos aproximando de um clima institucional mais favorável ao aprendizado e aos conteúdos que se pretende construir. Ademais, o

debate atinente ao *bullying* pode impulsionar o campo do multiculturalismo e da ética quando estimula a pensar com o sujeito, os caminhos educacionais para a busca de alternativas que não recorra à violência como solução para os conflitos. Ainda que o conceito também não seja objeto de consenso, uma vez dependente da subjetividade, o excesso de força e o constrangimento daí resultante são socialmente indesejáveis.

De tal forma, a Nova Retórica se constituiu elemento essencial por sustentar um instrumento metodológico que atende às questões que estão postas. Ela me ajudou a compreender em que medida se dá a relação entre os sujeitos e os condicionamentos culturais, políticos e sociais. Isso porque entendo que a Ciência não vive apenas de objetos demonstrativos e formais, como também de estruturas argumentativas. Não há discurso sem argumentos, sem retórica.

O objetivo, então, foi perceber o desdobramento do discurso antibullying, de que forma ele se sustenta na intenção de convencer e persuadir o auditório; qual o seu impacto, uma vez que ele se disseminou no Brasil e no mundo; enfim, quais são as suas fragilidades e potencialidades de maneira a contribuir para a educação no país, nos ajudando a perceber alguns dos principais valores em jogo.

Numa perspectiva educacional, vimos que a força da argumentação parece estar no pragmatismo que chama pelas consequências dos atos em questão, notadamente graves. Mas, a fragilidade está na própria apropriação dramática que, em alguns casos, impede a percepção da significação em jogo. O discurso se fortalece no uso de um poderoso argumento de direção, podendo ser bem apropriado na percepção de possíveis desdobramentos. Entretanto, destaco que sua fragilidade está na inclinação em sustentar apenas um único resultado.

Os vínculos podem ser construídos e desconstruídos ao sabor do auditório, testado em seu poder de percepção. Assim, vimos que o uso de figuras retóricas é farto, tais como analogias, metáforas, metonímias, epanalepses, personificação que colaboram para salientar traços em comum na significação. Mas, cumpre salientar que todos os traços podem ser desfeitos, o que demanda um exame constante das construções argumentativas.

O autoconceito (um dos sentidos de identidade) no qual se baseia o especialista da área da saúde, se configura como uma categoria especial, já que a vítima, principal personagem, é prejudicada seriamente na sua representação de si. Há impactos sérios que dão margem a vínculos causais, também redundam em rótulos e classificações, os quais ocultam o caráter temporário das posições sustentadas. Entretanto, o recurso do profissional desta área em levantar um perfil psicológico não se dá sem o argumento da identidade e da definição. Assim como diz o orador, é preciso identificar para tratar o problema. Por conseguinte, a aproximação do referido debate com o campo do multiculturalismo pode gerar uma contribuição pertinente ao relativizar o conceito de identidade igualmente como um sentimento de pertencimento coletivo e político; fluido e polissêmico, apropriado por mim sob rasura.

Com esses aspectos em mente, minha posição se centra muito mais na complementação, nos pontos de encontros. É a partir deles, sem ignorar os riscos e os possíveis desentendimentos, que o debate pode tomar novos rumos. Indico, portanto, novas pesquisas que busquem estudar a intercessão entre os campos do multiculturalismo e da ética, explorando os pertencimentos coletivos e as questões traçadas pela intencionalidade da luta contra o racismo, o machismo e a homofobia. Também, há muitas lacunas em relação à compreensão da violência em sua dimensão cultural, o que pode gerar fartas contribuições para a educação. Nesse sentido, a Nova Retórica ou Teoria da Argumentação se constitui como uma interessante possibilidade. É possível explorar seu potencial de maneira a estudar a relação argumentativa nas políticas e nas práticas pedagógicas. Haja vista o exposto, pensar - sentindo o cotidiano, talvez signifique abrir mão da procura de culpados, já que todos estamos envolvidos, quiçá aponte para um rompimento já em curso na academia.

REFERÊNCIAS

ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do *Bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense**, n.15, p. 169- 195, jul./ dez. 2009.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 15- 38.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/ dos/ com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 67-80.

ALVES – MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 129-178.

ANDRADE, M. Tolerância, diferença e mínimos éticos: desafios para a prática pedagógica em contextos multiculturais. In: ANDRADE, M. (org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 173-192.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2005, 128 p.

ANTUNES, D. C. Razão Instrumental e Preconceito: reflexões sobre o bullying. São Carlos, 2008, 230 p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n.1, p. 33- 42. 2008.

ARAÚJO, F. A. de. *Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social*. Rio de Janeiro, 2009, 149p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

ARAÚJO, L. da C. *As representações sociais dos estudantes acerca do bullying: um estudo sobre os diferentes tipos de envolvimento no contexto escolar*. João Pessoa, 2011, 128p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. *Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

BANKS, J. A. *Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos*. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). **Cadernos Penesb**, n. 7, p. 15- 42, 2006.

BARREIROS, C. H. *Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica*. In: CANDAU, V. M (org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 95- 110.

BARROS, J. P. P. **Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza - Ceará**. 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.

BATISTA, E. H. de M. *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. Campinas, 2011, 150p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

BAUMANN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEAUDOIN, M.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, 232 p.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 395 p.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008, p. 26- 51.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRINO, R. de F; WILLIAMS, L. C. de A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil, **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 113- 128, julho. 2003.

CAMACHO, L. M. Y. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. 24^a Reunião Anual da ANPED, 2001.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CANDAU, V. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 52- 80.

_____. (org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13- 37.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

_____. Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. **Novamerica/ Nuevamerica: a/ la revista da/ de la pátria grande**, Rio de Janeiro, nº 129, p. 34- 38, jan. / mar. 2011.

CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. A. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANDAU, V. M. (orgs.). **Sociedade, Educação e Cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 105- 119.

CANDAU, V. M. ; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/ intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471- 493, maio/ ago., 2006.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/ intercultural em ação: construindo uma proposta. In: **Didática: Questões Contemporâneas**. CANDAU, V. M. (org.). Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009, p. 63- 89.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. (org.). **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: Letras, 2011, p. 59- 78.

CANEN, A. In: Debates: Multiculturalismo e Educação. Programa Salto para o Futuro. Gravação. Exibido em março de 2002.

_____. Multicultural Challengers in Educational Policies within a Non-Conservative Scenario: the case of the emerging reforms in higher education in Brazil. **Policy Futures in Education**. Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 327- 339.

_____. In: **Eu sou assim**. Vídeo documentário produzido pelo Observatório Jovem da UFF. 2006.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. V. 25, n. 2, p. 91- 107, 2007.

_____. Multiculturalismo, diversidade sexual e combate ao bullying na escola: percepções e caminhos de inclusão a partir de uma experiência de formação continuada. In: BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola:** educação, cultura, violência e ética. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ, 2008, p. 52- 77.

_____. *Currículo, diversidade e formação docente*. In: BARROS, R. M. M. *Subjetividade e Educação: Conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. Semana Temática – Pluralidade Escolar – Entrevista com Ana Canen. Disponível em http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=7522&option=com_zoo&view=item. Acesso em 15 de março de 2012.

CANEN, A. G. e CANEN, A., **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005a.

CANEN, A. e CANEN, A.G., Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.40-49, jul. / dez. 2005b.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 15- 44.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, p. 61-74, set. /dez. 2002.

CANEN, A; PETERS, M. Editorial. Issues and Dilemmas of Multicultural Education: theories, policies and practices. **Policy Futures in Education**. Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 309- 313.

CANEN, A., SANTOS, A. R., dos. (Orgs.) **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

CANEN, A.; SOUZA, A.E.C. da C.; BEZERRA, M.J.S. Projeto Político- Pedagógico. In: CANEN, A.; SANTOS, A.R. (org.). **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009, p. 129- 147.

CANEN; A.; XAVIER, G. Formação Continuada de Professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, , p. 641- 662, set. /dez. 2011.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. ; WILSON, T. C. P.; RIBEIRO, W. de G. A extensão universitária e a formação continuada de professores: silêncios e possibilidades multiculturais. FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

CAPUTO, S. G. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby. In: CANDAU, V. M (org.). **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73- 94.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 182- 211.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003, p. 8- 40.

CESAR, N. Bullying: fenômeno complexo que vitima a dignidade humana e o desafio de uma educação para a paz. Mato Grosso, 2010, 220p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

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

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7- 18, jan./ abr. 2006.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11- 28, jan./ mar. 2007.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política publica para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597- 624, out./ dez. 2008.

CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. dos. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57- 80, jan./ mar. 2011.

COLETA, J. A. D.; MIRANDA, H. C. N. de. **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior**. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

CRUZ, T. M. **Relações de gênero, conflito e violência**. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

CUNHA, M. B. **Possíveis relações entre percepção de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva**. 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (org.). **Antropologia e educação**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, p. 13- 35.

_____. Aula realizada na disciplina “Multiculturalismo em Educação”, PPGE da PUC - RJ, agosto de 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

DEMO, P. **Éticas Multiculturais: sobre a convivência humana possível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão é signo da violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39- 50, jan. abr., 2011.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119- 138.

FAJARDO, I. N *et al.* Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 91- 106, jan./ mar. 2006.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 101- 118.

FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

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.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, C. T. A. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. M. Cultura 9s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p. 39- 72.

_____. Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 17-46.

_____. **E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientado?** In: Anais do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008b, CD - Room.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em ‘tempos pós’. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c, p. 212- 245.

GALVÃO, A. *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425- 442, jul./ set. 2010.

GARCIA, A.; LOBO, R. A. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (org.). **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 57- 70.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação da cultura**. RJ: Editora Guanabara, 1989, p. 13- 41.

GIRELLI, E. Políticas curriculares: convivência e violências nas escolas. Paraná, 2010, 109p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

GIROUX, S. S. From the “Culture Wars” to the Conservative Campaign or Campus Diversity: or, how inclusion became the new exclusion. **Policy Futures in Education**. Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 314- 326.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO *et al.* (org.). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, N. L. Movimentos Sociais e Ações Afirmativas. Mesa 2 do eixo 4: Pesquisa em Pós-Graduação e Movimentos Sociais. In: 10o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPED SUDESTE, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/ nas escolas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201- 224, jan./ abr. 2009.

GOMES, C. A. *et al.* A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 11- 34, jan./ abr. 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. **Iniciativas de redução da violência escolar: o caso de São Paulo**. 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

GONCALVES, M. A. S. *et al.* Violência na escola, práticas educativas e formação do professor, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. set./ dez. 2005.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Educação e realidade, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15- 46, jul. / dez. 1997.

_____. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, 410 p.

- _____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (org.). **Identidades e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. RJ: Vozes, 2007, p. 103- 133.
- HICKLING-HUDSON, ANNE. ‘White’, ‘Ethnic’ and ‘Indigenous’: preservice teachers reflect on discourses of ethnicity in Australian culture. **Policy Futures in Education**. Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 340- 358.
- ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 47, 1998, p. 36- 50.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 97.
- JESUS, R. F. de. Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas. In: **31ª Reunião da ANPEd**, Caxambu, 2008.
- _____. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. In: **32ª Reunião da ANPEd**, Caxambu, 2009.
- _____. Micro-ações afirmativas – possibilidades de superação da desigualdade etnicorracial nos cotidianos escolares. IN: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, Vitória, 2011.
- _____. Experiências compartilhadas por professores/ as gonçalenses: caminhos para a lei no 10639/ 03. In: JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M. da S.; JUNIOR, H. C. (org.). **Dez anos da lei no 10639/ 03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 62- 80.
- JORGE, S. D. C. O Bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/ RN. Natal, 2008, 124p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

- _____. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S.R. **Changing Multiculturalism**. New York: Open University Press, 1997.
- KOWALCZYK, J.; POPKEWITZ, T. S. Multiculturalism, recognition and abjection: (re) mapping Italian identity. **Policy Futures in Education**. Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 423-435.
- LA TAILLE, Y. de. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 110- 134.
- _____. **Vergonha: a ferida moral**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Qual é a abordagem mais adequada para lidar com o bullying na escola? **Pátio: Revista Pedagógica**, Ano XI, maio/ jul., p. 44- 52, 2007.
- _____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- _____. de Educação Moral e Tédio: do tédio ao respeito de si. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/site/2010/11/22/educacao-moral-e-tedio-do-tedio-ao-respeito-de-si-educacao-moral-e-formacao-etica-yves-de-la-taille/>. Acesso em: 24/ 03/ 2012.
- LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. de. Argumentação e Educação: da agora às nuvens. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. de. (org.). **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 23- 56.
- LIMA, A. de S. Concepções de alunos de Ensino Médio sobre a inclusão a partir de um trabalho com livros paradidáticos. Ribeirão Preto, 2009, 91p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- LOBATO, V. da S. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola**. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./ jun. 2012.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n.5 (supl), p. S164- S172, 2005.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o Bullying!** Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, ABRAPIA, 2003.

MACEDO, E. Por uma política da diferença, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327- 356, maio/ ago. 2006.

MARRIEL, L. C. *et al.* Violência escolar e auto-estima de adolescentes **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35- 50, jan. / abr. 2006.

MATO, D. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 74- 93.

MATOS, M. G.; GONÇALVES, S. M. P. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 10, n.1, p. 3- 15, 2009.

McCARTHY, C. English Rustic in Black Skin: post-colonial education, cultural hybridity and racial identity in the new century. **Policy Futures in Education.** Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 413- 422.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENDES, G. M. “Fenômeno Bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação do Sergipe. Sergipe, 2010, 119p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

MENIN; M. S. DE S.; TREVISOL, M. T. C.; BATAGLIA, P. U. R. Experiências bem sucedidas de educação moral: contribuições para o cotidiano da escola- **Goiânia**. 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. 15 ed. Lisboa: Edições 70, 2007b.

MEURER, B. Desvelando o bullying nos contextos de trabalho através de trajetórias femininas. Rio Grande do Sul, 2010, 126p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia I) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

MIRANDA, R. de S. O bullying a partir das representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas. João Pessoa, 2011, 144p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 41, p. 269- 393, maio / ago., 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, 232 p.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITE LOPES, L. P. da (org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13- 38.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 65-81, set. / dez. 2001.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A. (org.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p. 11- 29.

MOREIRA, A. F. B. e CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 38- 66.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 156-168, maio / ago. 2003.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CUNHA, R. C. O. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.3, n.5. – jan. /jun. 2008, p. 8- 21.

MUNANGA, K. In: Debates: Multiculturalismo e Educação. Programa Salto para o Futuro. Gravação. Exibido em março de 2002.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: MULLER, K. (org.). **Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, 2010, n. 10, p. 37- 54.

MUNZI, D. T. M. A presença do fenômeno bullying nas aulas de educação física nas séries iniciais de ensino fundamental. São Paulo, 2010, 114p. Resumo de Dissertação (Profissionalizante) – Centro Universitário Metodista IPA – Reabilitação e Inclusão. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

NOGUEIRA, R. M. C. D. Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre bullying escolar. São Paulo, 2007, 285p. Resumo de Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

NOGUEIRA, R. M. C. D.; PIMENTA, C. A. M. **Escola e violências: uma reflexão possível**. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

OLIVEIRA, I. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, M. R.; PAIXÃO, L. P. (org.). **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006a, p. 127- 160.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 7, p. 43- 70, 2006b.

_____. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, I. (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 6, p. 179- 208, 2006c.

OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I. B ; SGARBI, P. (org.). **Redes Culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 37- 56.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 49- 64.

OLIVEIRA, J. M. de. Índícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara. Araraquara, 2007, 110p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

OLIVEIRA, L.F. Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação de professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese de Doutorado, Departamento de Educação PUC – RJ, 2010.

OLIVEIRA, R. J. de. Ética e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 2, p. 33-41, maio/ ago. 1996.

_____. Ética na escola: (re) acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, out./ 2001, p. 212- 231.

_____. Identidade, alteridade e educação: pensando problemas contemporâneos. **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8. – ago./dez., p. 417-429, 2009a.

_____. Argumentação: repensando as práticas educativas relacionadas à formação ética/moral do educando. In: OLIVEIRA, R. J.; LINS, M. J. S. da. (org.). **Ética e Educação: Uma Abordagem Atual**. Curitiba: Editora CRV, 2009b, p. 177- 199.

_____. **A nova retórica de Chaïm Perelman**: contribuições para a educação. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010a. Livro eletrônico.

_____. A prática docente e a ética na escola. **Revista Unisinos – Educação**, v. 14, n. 2, mai/ ago, 2010b.

_____. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 115- 130, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 9- 14.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, A.; FRANCO, M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 13, p. 113- 126, jan. / abr. 2000.

PARAÍSO, M. A. Entrevista: o constituir-se de um pesquisador em currículo no espaço entre a crítica e a luta por possibilidades. In: PARAÍSO, M. A. (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 29- 58.

PERELMAN, C. **Ética e direito**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Retóricas**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A filosofia do Pluralismo e a Nova retórica. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. de. (org.). **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 13- 22.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIGATTO, N. A docência e a violência estudantil no contexto atual. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 303- 324, abr./ jun. 2010.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 763- 785, out. 2007.

PIRES, M. J. Bullying escolar: a corporeidade como fator de in/ exclusão socioeducacional. Rio Grande do Sul, 2010, 133p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

PLACCO, V. M. N. S. **Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, W. G. “Nós estamos aqui”: O Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008. 172 p. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Bullying e educação: um olhar multicultural para as dissertações e teses. In: I Seminário do Colégio Municipal, 2009, Rio Bonito. Colégio Municipal 30 anos, 2009.

_____. Multiculturalismo, juventude e formação do professor: potenciais para uma discussão sobre a diferença. **Conjectura : filosofia e educação (UCB) ^{JCR}**, v. 15, p. 79/ 92, 2010a.

_____. Bullying: uma questão (multi) cultural. In: FONTES, A. C. (coord.). Subsídios da teoria da argumentação para o multiculturalismo: o diálogo como estratégia de transformação social. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010b.

_____. **Cultura, Ética e Diferenças: elucidações filosóficas em educação.** Comunicação Oral do II Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educacion, 2013, Montevideú: Universidad de La Republica, 2013a.

_____. Multiculturalismo e educação: *hip hop* e a luta contra o racismo na escola. In: JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M. da S.; JUNIOR, H. C. (org.). **Dez anos da lei no 10639/03: memórias e perspectivas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013b, p. 131- 148.

RIBEIRO, W. G; FONTES, A. C. C. Quando a diferença faz toda a diferença: perspectivas multiculturais na pedagogia. In: XVIII Encontro de Pesquisa em Educação da região sul - ANPED SUL, Londrina, 2010.

RIBEIRO, W. G; FONTES; A. C. ; JANOARIO, R. S. ; OLIVEIRA e SILVA, R. C. Subsídios da Teoria da Argumentação para o Multiculturalismo: o Diálogo como estratégia de Transformação Social. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte, 2010.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo.** Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999, 178 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educ. Soc.** v. 23, n. 79, ago., 2002b, p.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 73- 102.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SILVA, J. P.; BARRETO, N. S. Violência escolar: problematizando a relação entre *bullying* e a homofobia. **Itabaiana: GEPIADDE**, Sergipe, Ano 6, vol. 12, p. 8- 22, jul. / dez. 2012.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3- 46, out. 2007.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 88 p.

TAVARES, F. S. Estudo compreensivo da associação entre bullying e ansiedade social. Juiz de Fora, 2011, 78 p. Resumo de Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em www.capes.org.br. Acesso em: 24 de junho de 2012.

TRINDADE, A. L. da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. (org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 7- 16.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 81-96.

YIN, R. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, , p. 609- 624, set. /dez. 2011.

WASH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009a, p. 12- 43.

_____. Interculturalid y (decolonialid): Perspectivas críticas y políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009b.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7- 72.

ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the struggle for social justice.** New York and London: Routledge, 2009.